

Martina Podboj

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
pmartina@ffzg.hr

Inojezični hrvatski u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu

Studijski se boravak u inozemstvu danas smatra nezaobilaznom etapom u akademskome životu svakoga studenta; bilo da ga motivira puka znatiželja, akademsko napredovanje ili učenje jezika. Globalizacija i nikad intenzivnije migracije dovele su do toga da su interkulturalne učionice stranoga jezika više pravilo nego iznimka. Naime, u sklopu velikih programa razmjene kao što je ERASMUS sve veći broj stranih studenata dolazi u Hrvatsku te uči hrvatski, a najviše ih je na Croaticumu Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Za primijenjenu lingvistiku i OVIJ studijski je boravak u inozemstvu vrlo plodan fenomen za istraživanje, no još uvijek nije dovoljno istražen i opisan. Naime, opće je prihvaćeno mišljenje da boravak u stranoj zemlji djeluje izrazito povoljno na usvajanje ciljanoga jezika, a uronjenost u autentično jezično okruženje za vrijeme studija u inozemstvu uzima se zdravo za gotovo. Ipak, dosadašnja komparativna istraživanja pokazuju da osim za jezičnu vještinu govora, učenje jezika za vrijeme studija u inozemstvu nema bitnih prednosti u odnosu na intenzivno učenje jezika kod kuće (Freed 1995, DuFon i Churchill 2006, Block 2007). Razlozi su tome višestruki: od individualnih razlika do mikrokonteksta i makrokonteksta formalnoga učenja jezika. Osim toga, studiranje u inozemstvu, kao kontekst dodira s drugim kulturama i jezicima, ima važnu ulogu u konstrukciji identiteta studenata te pozicioniranju sebe i ostalih društvenih aktera. Cilj je rada predstaviti najvažnije spoznaje istraživanja ovoga područja, jer one mogu biti koristan dodatak već bogatoj teoriji i praksi poučavanja inojezičnoga hrvatskoga, ali i osobito korisne smjernice lektorima koji se svakodnevno u nastavi susreću sa studentima na razmjeni.

Ključne riječi: inojezični hrvatski, studijski boravak u inozemstvu, interkulturalna učionica

0. Uvod

U vrijeme globalizacije i nikad intenzivnijih migracija primijenjena lingvistika i jezična pedagogija sve intenzivnije proučavaju društveni aspekt jezika i složen utjecaj koji on ima na proces ovladavanja inim jezikom. Kako su se mijenjale potrebe i trendovi učenja stranih jezika, tako se i smjer istraživanja postupno odmicao od mjerenja usvojenosti jezičnih struktura prema procesu učenja, individualnim razlikama, dimenzijama sociolingvističke kompetencije te kontekstu koji povoljno utječe na interakciju i učenje. Sukladno tome, razvijaju se brojne nove teme istraživanja unutar

široka područja ovladavanja inim jezikom, a jedna je od njih i utjecaj susreta različitih kulturnih i jezičnih identiteta u interkulturnome okruženju. U dvadeset prvome stoljeću svuda je u svijetu uvelike porastao broj programa studiranja u inozemstvu, a samim time i nastavnih programa za učenje jezika u tome kontekstu, što je iznjedrilo posebno interdisciplinarno istraživačko područje *konteksta studijskoga boravka u inozemstvu* (eng. *Study Abroad Context*). Ono je započelo prvo kao doprinos pedagogiji i razvoju nastavnih studijskih planova i programa američkih sveučilišta, a s vremenom se profilirala i struja unutar primijenjene lingvistike, osobito u Europi. Od uključivanja Hrvatske u program ERASMUS i ostale međunarodne programe razmjene studenata broj inozemnih dolaznih studenata neprestano raste, stoga su te spoznaje vrlo važne i za kontekst inojezičnoga hrvatskoga. Dolazni studenti sve češće odabiru neke od programa formalnoga učenja inojezičnoga hrvatskoga na sveučilišnim centrima, od kojih je najveći *Croaticum* – Centar za hrvatski kao drugi i strani jezik Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ne treba u tome kontekstu nikako zanemariti ni inozemne studente kroatistike, nasljedne govornike, useljenike, azilante, poslovne ljude i ostale korisnike inojezičnoga hrvatskoga, jer uz studente na razmjeni oni čine specifičnu interkulturnu učionicu inojezičnoga hrvatskoga. Namjera ovoga članka je prikazati glavne spoznaje proučavanja konteksta studijskoga boravka u inozemstvu te prikazati takvu učionicu inojezičnoga hrvatskoga kao dinamično mjesto susreta i konstrukcije različitih identiteta. U prvome dijelu bit će opisane specifičnosti studijskoga boravka u inozemstvu te će se preispitati općeprihvaćeni stav o povoljnosti takva okruženja za usvajanje jezika. Nakon prikazane specifičnosti interkulturne učionice i uloge identiteta u učenju jezika bit će postavljena pitanja koja otvara ovakav pristup inojezičnomu hrvatskomu.

1. Specifičnosti studiranja u inozemstvu

Studiranje u inozemstvu danas je vrlo česta praksa koja može biti samo oblik avanture i putovanja, ali i donijeti velike akademske i, posljedično, ekonomske prednosti studentima i sveučilištima. Praksa studiranja u inozemstvu na kraćim ili dužim studijskim boravcima obilato je poticana u Americi i Europskoj uniji gdje se sudjelovanje u nekome od programa razmjene smatra gotovo nezaobilaznim dijelom studiranja ili je uključeno u plan i program studija. Najbrojniji su autori koji istražuju kontekst studiranja u inozemstvu iz Sjeverne Amerike i osobito SAD-a, no valja istaknuti da se američki i europski kontekst studijskoga boravka u inozemstvu podosta razlikuju pa su i istraživanja drukčije usmjerena. Dok je za Amerikance najveći motiv istraživački i akademski napredak, u europskome je kontekstu to nešto drukčije iskustvo u kojemu se preklapaju različiti ciljevi: najčešće je to učenje jezika, ali i ostali kulturološki, akademski, osobni i profesionalni razlozi (Coleman 1998). Stoga se američki znanstvenici usredotočuju na antropološke, pedagoške i akademske implikacije studiranja u inozemstvu, dok se u Europi više istražuje usvajanje jezika u tome kontekstu.

Opće je prihvaćen stav da studiranje u inozemstvu pojedincu donosi „velik kulturni kapital, poboljšane međunarodne odnose i dodatnu dimenziju iskustva studiranja“ (Byram i Feng 2006: 1). Očekuje se da će student na studijskome boravku izvan svoje zemlje steći bogato novo iskustvo jer se izdvaja iz svojega primarnoga kulturnoga okruženja i stječe iskustvo života u novoj kulturi, upoznaje nove prehrambene navike, običaje, obrazovni sustav i u konačnici, nov jezik. No tu pomalo banalnu tvrdnju opovrgava stvarnost. Naime, okolnosti studijskoga boravka u inozemstvu, osobito u današnje vrijeme masovnih programa razmjene, daleko su od „autentičnoga“ iskustva kulture (ako o tome uopće možemo govoriti u vrijeme globalizacije), a kako ćemo vidjeti, i jezika. Studenti na razmjeni što zbog okolnosti, što zbog vlastita izbora, često su posve izolirani od kulture i običaja zemlje u koju su došli studirati; žive pomalo getoizirani u studentskim domovima okruženi ostalim kolegama na razmjeni te često uopće nisu u kontaktu s izvornim govornicima i lokalnim stanovništvom. Komuniciraju najčešće s kolegama iste nacionalnosti ili s onima s kojima dijele zajednički (prvi) jezik, a najčešći im je zajednički jezik komunikacije, kao i nastave te ostalih studentskih aktivnosti, engleski. Osim navedene izolacije, istraživanja bilježe i druge negativne aspekte studiranja u inozemstvu. Tako Byram i Feng (2006) ističu psihološke probleme, kulturološki šok, a primijećen je i iznenađujuće čest problem seksualnoga zlostavljanja (Pellegrino Aveni 2005), što očekivano negativno utječe na cjelokupno iskustvo studijskoga boravka u drugoj zemlji i posljedično, na usvajanje jezika.

2. Učenje jezika u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu

Za primijenjenu lingvistiku i OVIJ učenje jezika u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu izrazito je bogato i kompleksno područje istraživanja i fenomen svakako vrijedan pozornosti. Prije svega, ono što nas kao jezične stručnjake može veseliti jest činjenica da se najčešće kao glavna motivacija za odlazak na studentsku razmjenu, ili barem među prva tri, spominje upravo učenje stranoga jezika (Coleman 1998: 82). U slučaju inojezičnoga hrvatskoga ne iznenađuje kada s tom motivacijom na studijski boravak u Hrvatsku dolaze inozemni kroatisti, ali velik broj studenata želi uz svoj studij intenzivno učiti hrvatski, iako to nije njihova struka i zato je potrebno posvetiti pažnju tomu kontekstu ovladavanja inojezičnim hrvatskim. Dugo se smatralo da su okruženost izvornim govornicima u kombinaciji s formalnim učenjem apsolutno najpovoljniji uvjeti za učenje stranoga jezika, zbog čega su brojni studenti odlazili u inozemstvo učiti jezik sigurni da će za vrijeme boravka u ciljanoj zemlji iskusiti novu kulturu i lako „upiti“ željeni jezik te postati njegovi tečni govornici. To se popularno uvjerenje tek nedavno počelo preispitivati i znanstveno istraživati. Naime, od šezdesetih godina prošloga stoljeća teorija OVIJ-a posvećuje sve više pozornosti usvajanju jezika u različitim kontekstima učenja, a kada je riječ o kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu, to se polje razvija tek kasnih devedesetih. Ta se istraživanja mogu podijeliti u dvije glavne struje: starija, koja se bavi usporedbom

napretka u određenim jezičnim vještinama u učenju na razmjeni i u domovini, te mlađa, identitetski usmjerena, koja istražuje percepciju samih studenata o utjecaju boravka u inozemstvu na napredovanje u jeziku. Iako prve studije jesu potvrdile uvjerenje o povoljnosti inozemnoga konteksta za usvajanje jezika, one su se oslanjale na testiranje standardiziranim testovima bez analize kvalitativnih pomaka u jezičnim vještinama i nisu uzimale u obzir ostale složene čimbenike kao što su jezični profil studenata, sam kontekst učenja u inozemstvu i sl. (Freed 1998: 35). No nešto kasnije, uzimajući u obzir posebnosti iskustva učenja jezika u inozemstvu, pojavila su se istraživanja koja opovrgavaju uvjerenje o apsolutnoj povoljnosti toga konteksta na proces usvajanja jezika. Freed (1995) te DuFon i Churchil (2006) u zbornicima o studijskome boravku u inozemstvu te Block (2007) u monografiji o povezanosti identiteta i inih jezika donose iscrpan pregled zaključaka dosadašnjih kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja, koji se mogu ovako sažeti: globalno gledajući, zapravo nema bitne razlike u napretku jezičnih vještina između učenja jezika u inozemstvu i intenzivnoga učenja u domovini. Treba istaknuti da zahvaljujući učestalim interakcijama s tekstovima u prirodnome okruženju te češćim komunikacijskim situacijama koje se ne mogu ostvariti u formalnu učioničkome kontekstu u domovini, studentima ponajprije poraste samopouzdanje u komunikaciji. Slijedom toga, raste sigurnost jezične uporabe, a najviše profitiraju izgovor i narativne vještine. Osim toga, bilježi se i učinkovitija uporaba jezika zbog napretka u diskurzivnoj i pragmatičkoj funkciji. No vrlo je velik broj istraživanja koja pokazuju da napredak studenata koji uče na studentskoj razmjeni nije puno veći u odnosu na njihove kolege koji intenzivno uče na matičnome fakultetu. Radi se o tome da se studenti koji su jezik učili u inozemstvu čine lingvistički kompetentnijima nego što zaista jesu, a kontekst učenja jezika u inozemstvu sam po sebi ne utječe na njihov napredak, nego intenzitet kontakata unutar toga konteksta, dok se kod već naprednih studenata nakon boravka u inozemstvu ne bilježi bitan pomak u jezičnim vještinama. Ono što su najranije komparativne studije donekle zanemarile jest da na usvajanje jezičnih vještina snažno utječu i individualne razlike (prethodno znanje, godine učenja, jezična biografija, motivacija, strah od jezika itd.), ali i brojni drugi (negativni) čimbenici, o kojima je nešto ranije bilo riječi. Ukratko, od studenata koji odlaze na studij u inozemstvo ponekad se nepravedno očekuje spektakularan pomak u jezičnoj, osobito pragmatičkoj i socio-lingvističkoj kompetenciji, no pokazalo se da ona i dalje nije potpuno nalik jezičnomu umijeću izvornoga govornika.

Predrasuda na kojoj se temelji sveukupno uvjerenje o povoljnosti učenja jezika u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu jest velika izloženost autentičnomu jezičnomu unosu. Kao što je ranije već spomenuto, u stvarnosti su studenti na razmjeni, čak i ako su uključeni u formalne programe učenja jezika, razmjerno slabo izloženi govoru izvornih govornika hrvatskoga. Prije svega, najčešće ih se grupira prema tome iz koje zemlje dolaze (tako ih se smješta u studijske grupe, studentske domove, studentske aktivnosti itd.) pa stoga komuniciraju uglavnom s kolegama sunarodnjacima ili ostalim kolegama na razmjeni, također neizvornim govornicima hrvatskoga.

Ako unutar skupine kolega s kojima se druže nemaju svi zajednički prvi jezik, najčešće posežu za engleskim. Vrlo malo jezične interakcije otpada na komunikaciju s domaćim studentima, no i ta interakcija uglavnom je na engleskome. Nadalje, ako i komuniciraju na hrvatskome, ponajprije u učioničkome kontekstu, jezični unos koji dobivaju jedni od drugih nije nužno pravilan i može uzrokovati okamenjivanje pogrešaka. Usto je čest slučaj da kad student počne komunicirati na hrvatskome, lokalno stanovništvo želi biti susretljivo pa odgovara na jeziku studenta ili na engleskome pa će studentu na razmjeni gotovo jedina prilika za komuniciranje na hrvatskome jeziku biti u učionici. Ta opažanja potvrđuju i kvalitativna istraživanja iskustava studenata na razmjeni, koja pokazuju da interakcija s izvornim govornicima nije tako intenzivna i česta kako se to očekuje te da „uronjenost“ u izvorno govorno okruženje koja se uzima zdravo za gotovo nije uvijek ostvarena (Freed 1998). Iz svega navedenoga vidljivo je da studenti na studijskome boravku u inozemstvu imaju dvije mogućnosti: ili ići linijom manjega otpora i prepustiti se globaliziranomu okruženju međunarodnih studenata ili svjesno ulagati znatne napore da dođu do željenoga jezičnoga unosa i prilike da komuniciraju na željenome jeziku, ali i „autentičnoga“ kulturnoga iskustva.

3. Identitet, jezik i studiranje u inozemstvu

U primijenjenoj lingvistici u posljednjih dvadesetak godina identitet se smatra jednim od ključnih konstrukta i kao takav zauzeo je vrlo važno mjesto u različitim kontekstima istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom (Block 2007). U novije se vrijeme identitet najčešće promatra iz perspektive društvenoga konstruktivizma: kao dinamičan proces uvijek nanovo diskurzivno konstruiran u jezičnoj uporabi. Analiza diskursa i etnografske kvalitativne metode posebice su ovdje korisne jer daju uvid u fragmentarnost i konstruiranost identiteta te pozicioniranje pojedinca unutar specifičnih situacija, za što studijski boravak u inozemstvu može biti školski primjer. Burck (2005) u svojoj studiji o višejezičnosti pokazuje da dvojezični i višejezični govornici razvijaju različite identitete i odnose prema jezicima koje govore i uče te da drukčije pozicioniraju sebe u odnosu na jezike koji govore. Naime, prvi jezik povezuje se s ekspresivnošću, drugi jezici načelno predstavljaju distancu, a ti stavovi međusobno su isprepleteni sa složenim identitetskim poimanjem sebe kao govornika. U sklopu učenja jezika na studijskome boravku u inozemstvu najistaknutija su tri područja istraživanja identiteta: (ne)mogućnost izražavanja slike o sebi na inome jeziku, pozicioniranje pojedinca kao učenika inoga jezika te naglašavanje nacionalnoga identiteta u inozemnome kontekstu.

Pellegrino Aveni (2005) piše o konstruiranju identiteta i pozicioniranju sebe i ostalih društvenih aktera za vrijeme učenja jezika u inozemstvu te na primjeru američkih studenata na studijskome boravku u Rusiji promatra načine na koje sudjeluju u spontanijem jezičnim interakcijama s izvornim govornicima. Kvalitativnom je metodom proniknula u niz psiholoških čimbenika koji utječu na spontanu jezičnu uporabu i u konačnici poimanje sebe u kontekstu učenja jezika u inozemstvu. Naime, zbog slabih

jezičnih vještina slika o sebi koju studenti predstavljaju u komunikaciji s izvornim govornicima ispostavlja se inferiornijom od one koju bi željeli prikazati ili bi mogli prikazati na svojemu prvome jeziku. Kao rezultat, često odbijaju ili izbjegavaju interakciju na ciljanome jeziku kako bi održali i zaštitili idealnu sliku o sebi i izbjegli reduciranje svojih identiteta na stereotipne kategorije. To izbjegavanje jezične upotrebe u konačnici smanjuje prilike za učenje i napredovanje te čak može spriječiti studente u daljnjemu nastavku učenja. Osim toga, studenti često osjećaju da ih zbog nedovoljna poznavanja jezika i nemogućnosti da se izraze lokalno stanovništvo doživljava kao neinteligentne, bezlične i neduhovite ili na intelektualnoj razini djeteta.

Jedno od važnih identitetskih odlika jest pozicioniranje sebe kao učenika inoga jezika. Naime, pojedinac isprva i odlazi na studentsku razmjenu poimajući sebe primarno kao studenta, odnosno učenika jezika. U slučaju formalnoga učenja, on i jest upravo to, no zanimljivo je i da se uloga učenika ponavlja i izvan učionice, u kontekstu obitelji domaćina (eng. *host family*) ili u svakodnevnoj interakciji s izvornim govornicima (Block 2007). Članovi obitelji domaćina iznenađujuće često ispravljaju svoje goste studente, pozicionirajući se kao nastavnici, pokatkad inzistirajući na formi nauštrb značenja koje student želi prenijeti. To može biti ponižavajuće za studente i negativno utjecati na njihovo samopouzdanje pa će student izbjegavati daljnje komunikacijske situacije, što u konačnici može biti vrlo frustrirajuće. No s druge strane, ako se izvorni govornik pozicionira kao solidaran sa sugovornikom studentom, zbog neispravljanja pogrešaka može doći i do usvajanja jezičnih obrazaca koji nisu primjereni određenoj komunikacijskoj situaciji. To se može vidjeti na primjeru *tikanja* i *vikanja* u hrvatskome jeziku. Naime, sociolingvistička kompetencija podrazumijeva prikladno upotrebljavanje svih načina obraćanja (Grgić i sur. 2013; Gulešić Machata i Grgić 2015), ali studenti, najčešće zbog prijenosa iz svojega prvoga jezika, komunikacijski neprimjereni upotrebljavaju zamjenice *ti* i *Vi* u obraćanju. To izvornomu govorniku može biti simpatično i tada će se postaviti solidarno s govornikom ili se uvrijediti i tada će ga ispraviti. Ta situacija pokazuje koliko je kompleksan kontekst uronjenosti u izvorno jezično okruženje i koliko je svakodnevna komunikacija povezana s jezičnom pedagogijom.

Sva istraživanja u određenoj mjeri bilježe naglašavanje nacionalnoga identiteta tijekom studijskoga boravka u inozemstvu, a u situacijama kad je pojedinčeva slika o sebi ugrožena zbog nemogućnosti da se izrazi, nacionalni identitet je taj na koji će se osloniti i koji će isticati (Block 2007). To može biti osobito prisutno u programima s velikim brojem stranih studenata u istome okružju, kada ih se kategorizira prema zemlji iz koje dolaze, što dovodi do stvaranja izoliranih grupa jedne nacionalnosti koje komuniciraju uglavnom samo međusobno, a ne s izvornim govornicima, što je još jedan argument protiv tvrdnje o uronjenosti u autentičan kulturni i jezični kontekst na studijskome boravku u inozemstvu.

4. Posebnosti interkulturene inojezične učionice

Budući da na intenzivnim tečajevima poput onih na *Croatiumu* studenti izrazito puno vremena provode sa svojim ostalim kolegama na razmjeni te s njima komuniciraju na hrvatskome jeziku, treba istražiti i ulogu toga jezičnoga unosa. Jasno je da je jezična učionica sačinjena od studenata na razmjeni specifična. Budući da se u njoj susreću pojedinci s različitim kulturnim i jezičnim identitetima, važno je pristupati joj drukčije od uobičajene institucionalne jezične učionice. Ako smo usmjereni na sam proces ovladavanja jezikom i napredovanje u jezičnim vještinama, prvi jezik studenata može biti orijentir prema kojemu će se poučavati hrvatski s obzirom na sličnosti ili razlike između jezika (Gulešić 2004). No ako promatramo jezični unos i komunikacijsku situaciju, posebnosti učionice inojezičnoga hrvatskoga može vrlo dobro opisati i međukulturna pragmatika (Kecskes 2014), mlada disciplina koja istražuje kako se jezični sustav rabi u društvenoj interakciji među govornicima koji imaju različite prve jezike, komuniciraju na istome jeziku i obično predstavljaju različite kulture. Ona se bavi i interakcijom između izvornih i neizvornih govornika nekoga jezika te komunikacijom na nekome zajedničkome jeziku koji nikomu od sudionika nije prvi jezik, pa je u ovom slučaju inojezična učionica na *Croatiumu* primjer međukulture, jer će se u takvoj učionici jezična interakcija, iako na hrvatskome, znatno razlikovati od jezične interakcije s izvornim govornicima.

Posljednji, ali vrlo važan čimbenik kojemu se mora obratiti pozornost pri proučavanju i poučavanju inojezičnoga hrvatskoga te izradi nastavnih materijala, a povezan je s kontekstom studiranja u inozemstvu, jesu jezične ideologije. To su sustavi apstraktnih i implicitnih uvjerenja o jeziku i jezičnome ponašanju koji utječu na govornikove odabire i interpretacije komunikacijske interakcije te tako oblikuju i utječu na gotovo sve vidove jezične upotrebe i jezičnoga obrazovanja. Od jezičnih ideologija zasigurno je najsnažnije ukorijenjena *ideologija standardnoga jezika* (Milroy i Milroy 1999, Milroy 2007), odnosno izdizanje jedne jezične varijante nad ostalima te uvjerenje da je nacionalni jezik jedini legitiman jezik sporazumijevanja neke jezične zajednice koji se mora pravilno rabiti. U slučaju inojezičnoga hrvatskoga to znači da je osim sa standardom studente nužno upoznati i s ostalim dijalektnim varijetetima te različitim jezičnim kodovima. Sociolingvisti ističu da nastavnici, iako dobronamjerno, u svojoj nastavi promiču jezične i ine ideologije stoga ih pozivaju na neprestano preispitivanje vlastita diskursa i načina na koji pristupaju kulturnim i jezičnim različitostima u nastavi (Hornberger i Lee McKay 2010). Sadržaj nastavnih materijala, budući da proizlazi iz jezičnih ideologija, također je u interkulturnoj učionici ideološki obilježen jer se oslanja na etnicitet, tj. nacionalnost, također društveni konstrukt. Na nastavi bilo kojega inoga jezika jedna od prvih leksičkih skupina koja se uči jesu etnici, a pri prvome predavljanju studente se traži da se izjasne po nacionalnoj pripadnosti, po čemu ih se kasnije identificira i klasificira tijekom cijele nastave. Nastavnici ne bi smjeli zaboraviti da su standardni jezik, etnicitet i nacionalnost

društveni i politički konstrukti popraćeni razvojem određenih diskurzivnih praksi, ali i da raznolikost nije samo kvantitativno pobrojavanje pripadnika određene nacije ili govornika određenoga jezika. Kontekst učenja u inozemstvu obuhvaća vrlo brojne i raznolike dinamične identitete svojih sudionika, ali se ponekad jedino na nacionalnome inzistira. To dovodi do izolacije, stereotipizacije i ostalih negativnih faktora studiranja u inozemstvu o kojima je ranije bilo riječi.

5. Daljnja pitanja i nove istraživačke perspektive

Iako hrvatski pripada skupini tzv. malih jezika, zasigurno ima zavidnu tradiciju i praksu poučavanja i proučavanja kao inoga jezika, što potvrđuju brojni znanstveni i stručni radovi, savjetovanja, udžbenici, monografije te referentni okviri koji su mu posvećeni (vidjeti Jelaska i sur. 2005, Grgić i sur. 2013, Gulešić Machata i sur. 2015. itd.). Suvremene spoznaje OVIJ-a i jezične pedagogije naglašavaju da metode poučavanja, izrada nastavnih materijala i sama nastavna praksa najviše ovise o kontekstu poučavanja. Stoga proučavanje usvajanja jezika za studijskoga boravka u inozemstvu može olakšati jedan takav specifičan i složen kontekst i biti poticaj za daljnja istraživanja s naglaskom na inojezični hrvatski. Dubljim promišljanjem i uvidom u literaturi razvidno je da taj kontekst, suprotno popularnim očekivanjima, sam po sebi nema znatnije prednosti u odnosu na učenje jezika u domovini, ukoliko se ne stvore povoljni uvjeti za iskorištavanje svih prednosti koje autentično jezično okruženje ima u odnosu na učionički kontekst u domovini. Niz stranih istraživanja usredotočenih na napredovanje u jezičnim vještinama pokazuje da, iako učenje u inozemstvu ima potencijalno znatne prednosti, bez intenzivne komunikacije i samoinicijative napredak neće biti bolji u odnosu na intenzivno učenje jezika u domovini. Jedan od najvećih uzroka tomu je to što se studenti, kategorizirani i grupirani prema tome iz koje zemlje dolaze, druže samo sa svojim sunarodnjacima ili govornicima istoga jezika ili se u komunikaciji s kolegama služe engleskim te imaju vrlo ograničenu mogućnost kontakta s izvornim govornicima na ciljanome jeziku. Čini se da je potrebno doskočiti negativnim čimbenicima koji usporavaju usvajanje jezika u kontekstu studijskoga boravka u inozemstvu kao što su svojevrсна getoizacija studenata na razmjeni te njihov gubitak samopouzdanja zbog nemogućnosti izražavanja na ciljanome jeziku.

Budući da iskustvo boravka i studija u inozemstvu uključuje puno više čimbenika od jezika, te se kompleksnosti itekako moraju uzeti u obzir pri istraživanju i osobito u praksi poučavanja jezika. Za početak je dovoljna kritička procjena lektora i jezičnih pedagoga te njihova svijest o jezičnim i inim ideologijama, ali svakako je potrebno još istražiti taj složeni fenomen. S obzirom na broj studenata kroatistike u inozemstvu, dalo bi se istražiti kako studijski boravak u Hrvatskoj utječe na napredovanje u jeziku, ali i kako u međukulturnome kontekstu učionice inojezičnoga hrvatskoga olakšati proces i iskustvo učenja ne samo kroatistima i studentima na razmjeni nego i ostalim korisnicima inojezičnoga hrvatskoga – azilantima, emigrantima i jezičnim entuzijastima.

6. Literatura

- Block, D. (2007) *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Burck, C. (2005) *Multilingual Living. Explorations of Language and Subjectivity*, Palgrave Macmillan.
- Byram, M. i Feng A. (ur) (2006) *Living and Studying Abroad. Research Practice*, Multilingual Matters Ltd.
- Coleman, J. A. (1998) Language Learning and Study Abroad: the European Perspective, *Frontiers*, Vol. IV: 167–203.
- DuFon, M. A., Churchill, E. (2006) *Language Learners in Study Abroad Context*, Multilingual Matters Ltd.
- Freed, B. F. (1995) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Freed, B. F. (1998) An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting, *Frontiers*, Vol. IV: 31–60.
- Grgić, A, Gulešić Machata, M., i Nazalević Čučević, I. (ur.) (2013) *Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1*, Zagreb: FF Press.
- Gulešić Machata, M. i Grgić, A. (ur.) (2015) *Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2*, Zagreb: FF Press.
- Gulešić, M. (2004) Poučavanje hrvatskoga jezika kao stranoga i drugoga u homogenim i nehomogenim skupinama, u Stolac, D. Ivanetić, N., Pritchard, B. (ur.) *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*, Zagreb / Rijeka: HDPL: 167–175.
- Hornberger, N. H. i Lee McKay, S. (ur.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*, Multilingual Matters Ltd.
- Jelaska, Z. i sur. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kecskes, I. (2014) *Intercultural Pragmatics*, Oxford University Press.
- Milroy, J. (2007) The ideology of the standard language, u: Llamas, C., Mullany, L., Stockwell, P. (ur.) *The Routledge Companion to Sociolinguistics*, London – New York: Routledge: 133–139.
- Milroy, J. i Milroy, L. (1999) *Authority in language. Investigating language prescription and standardisation* (3. izdanje), London – New York: Routledge.
- Pellegrino Aveni, V. (2005) *Study Abroad and Second Language Use. Constructing the Self*, Cambridge: Cambridge University Press.

Croatian as L2 in the Study Abroad Context

Studying abroad is viewed as a quintessential stage of the studying experience for every student today, whether it is motivated by mere curiosity, academic achievement, or linguistic gains. Globalisation and ever-expanding migration have made intercultural language classrooms the rule rather than the exception, which is also the case with L2 Croatian. Namely, an increasing number of study-abroad students come to Croatia via large exchange programs such as ERASMUS, where they also learn the Croatian language, most notably at *Croaticum* at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb. The study abroad context is potentially a very rich phenomenon for inquiry in applied linguistics and second language acquisition research, which is still relatively underdeveloped. It is widely regarded that living abroad has an extremely beneficial influence on the process of language acquisition, and immersion in an authentic linguistic environment while studying abroad is taken for granted. However, when the study abroad context is compared to intensive learning at home, research to date shows that, apart from speaking, there is no significant improvement in other language skills (Freed 1995, DuFon and Churchill 2006, Block 2007). There are many reasons for this: such as the individual differences or the micro-and macro-contexts of language learning. Additionally, studying abroad, as a specific context of contact between cultures and languages, plays a significant role in how student construct identity their positioning in relation to other social actors. Consequently, these findings represent a useful addition to the already rich theory and practice of teaching Croatian as L2, which is why they could especially be useful for lecturers that interact with study abroad students on a daily basis.

Key words: Croatian as L2, study abroad context, intercultural classroom