

Aida Vidan

Harvard University

avidan@fas.harvard.edu

Kulturološko-iskustveni pristup poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika

Članak razmatra metodologiju poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika (HIJ) uzimajući u obzir polemiku oko razvijanja gramatičke i diskurzivne sposobnosti pri učenju i usvajanju te zagovara funkcionalnu distribuciju gramatičkih jedinica kao njihovu sponu. U prvome dijelu iznose se glavne premise u svezi s prirodom jezičnoga znanja i ustanovljava se da su se raznorodni teoretski modeli u novije vrijeme približili preko komunikacijske dimenzije koja povezuje izravno učenje i neizravno usvajanje stranoga jezika. Ujedno se upozorava na potrebu za kulturnom kompetencijom koja se ostvaruje u neposrednim kontaktima s ciljanom kulturom, pa se zbog toga osmišljeno međudjelovanje i autentični unos pojavljuju među glavnim aktivnostima u poučavanju. Putem učenja jezika učenik gradi iskustvo življenja u ciljanoj kulturi te se stoga teži oblikovanju zadataka koji su slični komunikacijskim procesima izvan učionice. Te teoretske postavke odredile su metodologiju udžbenika koji služi kao predložak u drugome dijelu članka. Hrvatski se zbog svoje gramatičke složenosti uzima kao primjer jezika na kojemu se može ispitati prednost korištenja kulturnih sadržaja i iskustvenoga pristupa u poticanju komunikacijskih sposobnosti učenika i/ili usvajatelja.

Ključne riječi: komunikacijsko poučavanje, gramatička/diskurzivna sposobnost, iskustveno učenje, kulturna kompetencija

1. Uvod

Tijekom posljednjih dvaju desetljeća metodologija poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika (HIJ) razvila se iz relativno zapostavljena područja u pluralistički orijentiranu znanost koja je pridonijela osmišljavanju novih nastavnih sredstava te bitno utjecala na dinamiku odnosa između učenika i nastavnika. Svrha je ovoga članka dodatno poticanje dijaloga na temu približavanja hrvatskoga potrebama globalne studentske populacije sa širokim rasponom interesa te, s druge strane, usklađivanje zahtjeva koje pred nastavnika postavljaju gramatičke strukture. U prvome dijelu članka se usredotočuje na teoretska pitanja koja su razmatrana pri odabiru metodologije

za pisanje udžbenika koji je u drugome dijelu članka poslužio kao predložak za diskusiju funkcionalne distribucije gramatičkih jedinica. Hrvatski se zbog svoje gramatičke složenosti uzima kao primjer jezika na kojemu se može raščlaniti odnos između izravnoga i neizravnoga poučavanja te ispitati prednost korištenja kulturnih sadržaja i iskustvenoga pristupa u ostvarivanju komunikacijskih sposobnosti. Nadalje, u situaciji u kojoj proizvodnja nastavnih materijala često nije u suglasju s potrebama, članak predlaže teme koje bi trebale biti uzete u obzir prilikom oblikovanja novih materijala.

2. Prijenos podataka ⇨ ili komunikacija ⇄

Rana istraživanja usvajanja stranih jezika oslanjala su se na koncepte izvedene iz behaviorističko-strukturalnih teorija koje su, među ostalim, poučavanje stranih jezika reducirale na prijenos podataka. Inič se jezik poimao idealizirano te se zanemarivala činjenica da je svaki jezik u stvarnosti mnogoslojan i da u njemu postoje različiti uporabni registri i stilovi (Fishman 1972, Kramsch 1998, Silić 2006, Udier 2010). Takva situacija rezultirala je nizom novih teorija (u posljednjih 50 godina više od 60) (Jelaska 2005: 97), a realno je očekivati da će se trend nastaviti. Ta se bogata teoretska podloga može raščlanjivati i povezivati na različite načine. U brojnim recentnim tekstovima dvojba između eksplicitnoga i implicitnoga znanja (Loewen 2015; VanPatten i Williams 2015; Ellis i Shintani 2014) te njihovih mogućih dodirnih točaka, kao i problem primjene spoznaja iz toga područja na poučavanje stranih jezika ostaju nerazriješeni. Pritom je moguće primijetiti da korijeni starijega, vrlo utjecajna modela kao što je nadglednički S. Krashena (*Monitor Theory*) iz 1970-ih sežu u nekim elementima do Noama Chomskoga (VanPatten i Williams 2015: 24), a zajedničko im je gledište da je jezik ljudima urođen i da ga je stoga nemoguće naučiti izravnim putem. Za razliku od toga modela, akulturacijska teorija J. Schumannova iz istoga razdoblja (*Acculturation Theory*) oslanja se na premise Leva Vygotskoga koji je držao da do učenja dolazi kada nastavnik putem međudjelovanja, koje podrazumijeva uspostavljanje zone proksimalnoga razvoja, osposobi učenika za suradničko obavljanje zadatka (Ellis i Shintani 2014: 14–15). Iako ta osnovna dihotomija u poimanju prirode jezičnoga znanja, poglavito onoga koje se dostiže u okviru učionice, stoji i dalje u prvome planu, razvidno je da je unatoč mnogobrojnosti i raznorodnosti teorija došlo do približavanja određenih gledišta. Primjerice, Krashenova hipoteza o unosu kod J2 modificirana je, te u obzir uzima da je usvajanje jezika barem dijelom osviješteni proces (Ellis i Shintani 2014: 10). Nadalje, Loewen (2015: 19) ističe da je u smislu poučavanja komunikacijskih sposobnosti donedavno prvenstvo imala lingvistička komponenta, međutim sociolingvistička sposobnost postupno dobiva na važnosti. Kod većine novijih pristupa (VanPatten i Williams 2015; Loewen 2015) upravo se komunikacija ističe kao objedinjavajuća kategorija koja je nužna u povezivanju deklarativnoga i proceduralnoga znanja. Naime, kao što se često tvrdi, relativno je jednostavno prenijeti eksplicitno znanje unutar učionice, no za komunikaciju nužno je znanje jezika koje se usvaja ne-

izravnim putem i u suštini je automatizirano. Istraživanja pokazuju da kod odraslih učenika izravno poučavanje, odnosno fokus na gramatičkim strukturama, pomaže u procesu razvijanja implicitnoga znanja potrebnoga pri komunikaciji, pa se preporučuje kombinirani pristup (Loewen 2015:34). Stoga je presudno uvođenje u učionicu onoga tipa poučavanja koje će pridonijeti komunikacijskim sposobnostima, a kao osnovne aktivnosti preporučuju se osmišljeno međudjelovanje (*meaningful interaction*) te autentični unos (*authentic input*) (Loewen 2015: 39, 41).

Samo komunikacijsko poučavanje (*Communicative Language Teaching*) širok je pojam, a zasniva se na teorijama Bronislawa Malinowskoga i Johna Firtha, kao i Della Hymesa koji je upozorio na pedagošku hermetičnost pristupa Noama Chomskoga i zauzimo se za to da početna točka budu konkretno društvo i kultura. U osnovi taj pristup ističe sposobnost učenika da stvara nove jezične jedinice i komunicira putem njih. Hymesova teorija temelji se na suodnosu jezika i komunikacije i uvodi termin komunikacijske sposobnosti (*communicative competence*) (Richards & Rodgers 2010:159). Velik su doprinos tomu području dali Michael Canale i Merrill Swain koji upućuju na četiri dimenzije komunikacijske sposobnosti: gramatičko-leksičku, društveno-jezičnu, diskurzivnu i strategijsku (Richards & Rodgers 2010:160). Komunikacijsko poučavanje može se shvatiti i kao podkategorija sveobuhvatnije teorije iskustvenoga učenja koju je definirao David A. Kolb (1984), koji se pak nadovezuje na Johna Deweyja i njegovu tezu o povezanosti obrazovanja i prakse još 1930-ih godina. Kolb razlikuje četiri elementa iskustvenoga učenja koji se pojavljuju u cikličnome suodnosu: konkretno iskustvo, refleksivnu opservaciju, apstraktnu konceptualizaciju i aktivno eksperimentiranje (Kolb 1984: 14). Utjecaj iskustvenoga modela vidljiv je u radovima mnogih drugih jezičnih metodologa kao što su David Nunan (1992) i Claire Kramsch (1998), koji su pak u prvi plan stavili pitanja suradnje i uklapanja kulturnih sadržaja u proces ovladavanja jezikom.

Zbog gramatičke kompleksnosti hrvatskoga jezika gramatičko-prijevodna metoda suvereno je vladala nastavom stranih jezika mnogo duže nego što je to bilo opravdano, posebice imajući u vidu raznolikost metoda koje su iznikle nakon Chomskyjevih revolucionarnih promjena, pa čak i onih koje su zasnovane na spoznajama sociolingvističke škole 1970-ih godina. Udžbenici hrvatskoga za inojezične učenike odražavali su tu situaciju i tek u posljednjih desetak godina objavljeno ih je nekoliko koji počivaju na drukčijemu tipu pristupa (Jelaska i sur. 2005, Aleksovski 2008, Medved Krajnović 2010, Ban i Matovac 2012). S druge strane, generacije studenata rođenih nakon 1990-ih godina postaju sve aktivnijim sudionicima u kreiranju nastavnoga programa na ciljanim tečajevima i kolegijima stranih jezika, pa i hrvatskoga. Dok su tradicionalni modeli učenja inoga jezika studente poimali kao „primatelje” ponuđenih znanja koji slijede zadani program i sudjeluju samo kada su prozvani, u novim modelima studenti svestrano pridonose procesu učenja odabirom prikladne građe, poticanjem diskusije i stvaranjem svojega „inojezičnoga ja,” a sam tečaj poimaju kao

suradnički pothvat. Kod ranijih generacija strani jezik i ina kultura bili su geografski udaljeni i time uistinu „strani,” međutim nove tehnologije i aplikacije dovode drugu kulturu i jezik u učenikovu neposrednu audio-vizualnu sferu. Tzv. *net-geners* (ili generacija Z) odrasla je u ozračju praktična iskustvenoga tipa učenja u kojemu se pasivno usvajanje gradiva smatra minimumom učenikova doprinosa nastavi. Uvođenje raznovrsnih elektroničkih sadržaja (*Google maps, Skype, YouTube*, elektroničkih rječnika i datoteka, društvenih medija, blogova, glazbe i filmova) u učionicu bitno je promijenilo proces ovladavanja inim jezikom, a autentični unos ujedno je postao pravilo. Nadalje, poučavanje sve više uvažava učenikove specifične interese i njegove potrebe u cilnoj kulturi, poglavito na naprednijim razinama budući da upravo takvi interesi pružaju dodatnu motivaciju za ovladavanje jezikom (Kramsch 1998, Aleksovski 2008, Grgić 2010, Jackson 2014, Ohashi 2013, Moeller i Osborn 2014). Važna su pitanja u takvoj situaciji funkcionalnost nastavnih materijala koji povezuju jezičnu i kulturnu dimenziju, ravnoteža između osmišljena međudjelovanja i fokusa na formu u nastavi (koje je tim izazovnije što je jezik gramatički složeniji), te razvijanje aktivnosti koje će otvoriti mogućnost kombinacije izravnoga i neizravnoga učenja jezika.

3. Funkcionalna organizacija gradiva kao prvi korak ka komunikaciji

Kad je riječ o jezicima sa složenom gramatičkom strukturom kao što je hrvatski, neizbježno je pitanje odnosa gramatičkih sadržaja i razvijanja razgovornih sposobnosti. Iako se te dvije kategorije u metodološkim analizama često postavljaju na suprotne strane jer podrazumijevaju dva različita tipa poučavanja, izravno i neizravno, kao što je prethodno spomenuto, istraživanja upućuju na potrebu razrade sustava u kojemu se one dopunjuju i djelotvornom spregom pomažu učeniku u učenju stranoga jezika. Canale i Swain (1980) odavno su potaknuli kompleksnu polemiku treba li gramatička ili pak sociolingvistička komponenta imati prvenstvo u komunikacijskome tipu poučavanja, a nove teorije mahom i dalje raspravljaju o tome problemu (VanPatten i Williams, 2015). Autori drže da su ti elementi jednako važni naglašavajući da na nižim stupnjevima gradivo iz gramatike obično biva zastupljenije jer učenik zbog razine poznavanja jezika i nije u stanju ostvariti složenu komunikaciju. Međutim, ujedno daju prijedlog da se, kada god je to moguće, poučavanje gramatičkih struktura kombinira s učenikovim specifičnim komunikacijskim potrebama (Canale i Swain 1980: 18). Ukratko, zastupaju integrativnu teoriju i putem koncepta komunikacijske sposobnosti predlažu sintezu gramatičkih pravila s praktičnim znanjem korištenja jezika u društvenome kontekstu i s poznavanjem diskurzivnih principa (Canale i Swain 1980:20). Postoji stanovište da funkcionalna organizacija gradiva podrazumijeva njegovu gramatičku neorganiziranost, međutim Canale i Swain drže da učenik jednostavno ne može posvetiti pozornost komuniciranju prije nego što savlada barem neke od gramatičkih konstrukcija (Canale i Swain 1980: 24).

Sličan stav kod nas ima Zrinka Jelaska i grupa autora čiji su radovi okupljeni u

znanstvenoj knjizi *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (2005). U svojem članku naslovljenome „Padežni sustav hrvatskoga“ Jelaska primjerice predlaže „predstavljanje imenske sklonidbe padežnim nastavcima za svaki padež umjesto prema vrsti sklonidbe ili rodu“ i tvrdi da se imenički padežni sustav na takav način čini mnogo jednostavnijim (Jelaska i sur. 2005: 149). Pritom pokazuje kako se različnice vezane uz pojedini padež predstavljene drukčijim slijedom uče lakše, a dodatna se prednost dobiva razumijevanjem dubljih struktura i njihovom funkcijom. Naime, Jelaska polazi od premise da se znanje nekoga jezika ne sastoji isključivo od poznavanja riječi već i od poznavanja njihovih odnosa (Jelaska i sur. 2005: 141), što je važan korak u gradnji komunikacijskih sposobnosti. Na Jelaskin se stav povezuje i Gordana Hržica koja tvrdi da se načelo organizacije građe u deskriptivnim gramatikama prenosi u udžbenike hrvatskoga kao inoga jezika bez razmatranja funkcionalnoga aspekta (Hržica u Jelaska i sur. 2005: 233). Slične poglede imaju Udier, Gulešić Machata i Čilaš Mikulić (2006) koje ističu da je gramatički pristup u poučavanju hrvatskoga neizbježan, no ujedno da podjednaku pozornost treba dati i semantičkomu segmentu.

Sa sigurnošću se može ustvrditi da je u poučavanju hrvatskoga gramatički segment donedavno imao znatno veću važnost nego komunikacijski, a ta se situacija odražava i u nekim postojećim udžbenicima koje nećemo pojedinačno analizirati na ovome mjestu budući da je ta tema obrađena u nizu drugih članaka (Cvikić 2005:219, Korljan 2010, Ban i Matovac 2012). Kao jedan od prvih koraka Jelaska i Cvikić predlažu niz pedagoških preinaka, među ostalim shemu NAGDLIV (nominativ, akuza-tiv, genitiv, dativ/lokativ, instrumental, vokativ) kao funkcionalni obrazac koji ne samo da koristi jednake nastavke u pojedinim padežima kao pomoć u sistematizaciji, već u obzir uzima i ulogu pojedinoga padeža i njegovu učestalost. Nadalje, autorice preispituju potrebu da se prvo uvede muški rod budući da je morfološka složenost sklonidbe u tome dijelu najizraženija. Ujedno upozoravaju na stanovite teškoće pri isključivanju, čak i privremenome, pojedinih rodova zbog ograničavanja vokabulara. Za razliku od njih, Udier, Gulešić Machata i Čilaš Mikulić (2006) predlažu obrazac NALDIGV smatrajući da genitiv kao funkcionalno najkompleksniji padež s velikom značenjskom raslojenošću mora doći na kraju kada su učenici već ovladali najvećim dijelom oblika.

4. Elementi kulturološko-iskustvenoga pristupa na primjeru jednoga udžbenika

Slična metodološka razmišljanja poslužila su kao vodilja u stvaranju hrvatskoga (pa i bosanskoga i srpskoga) jezičnoga programa na Sveučilištu Harvard. Tijekom 1990-ih na Odsjeku za slavenske jezike i književnosti korišteni su udžbenici za ruski jezik koji su slijedili funkcionalni princip i padeže uvodili po obrascu NAGDLI. Na temelju vlastitih istraživanja Ronelle Alexander (University of California, Berkeley) razradila je takav pristup za padeže u hrvatskome, bosanskome i srpskome te ga

primijenila u svojem jezicnome priručniku *Bosanski, hrvatski, srpski, gramatika sa sociolingvističkim komentarom* (Bosnian, Croatian, Serbian, a Grammar With Sociolinguistic Commentary, 2006.) Istovremeno u suradnji s Ellen Elias-Bursač izdaje popratni udžbenik koji slijedi ista načela. Nedugo zatim pojavljuje se i udžbenik *Hrvatski za početnike* (Beginner's Croatian, 2009) nešto skromnijih razmjera, ali s izrazitijom komunikacijskom dimenzijom koji su u suradnji napisali autorica ovoga teksta i Robert Niebuhr. U predstojećemu dijelu članka pozabavit ćemo se metodološkim razmatranjima koja su bila presudna u oblikovanju potonjega udžbenika, poglavito pitanjem sklonidbe u odnosu na funkcionalnost i razvijanje razgovornih sposobnosti učenika.

Udžbenik se sastoji od petnaest narativno povezanih lekcija (sa zvučnim zapisima) u kojima tri lika, dva momka iz Hrvatske i mlada Amerikanka, razgovaraju o raznim aspektima življenja u Hrvatskoj, te se suočavaju s nizom praktičnih izazova. U skladu s komunikacijskim pristupom, svaka lekcija sastoji se od dijaloga s pragmatičnom dimenzijom, rječnika, korisnih izraza, gramatičkoga dijela i vježbi. Teme oko kojih su organizirani dijalozi stvaraju podlogu za osmišljeno međudjelovanje sudionika na tečaju jer se lako uigravaju i potiču na oblikovanje razgovornih situacija u učionici. Komunikacijski obrazac pridonosi lakšem pamćenju gramatičkih struktura i leksika te postupnom pounutrivaju gradiva, što je provjereno u procesu stvaranja udžbenika kao i u njegovoj primjeni. Sam narativ smješten je u hrvatski geografski prostor da bi se čak i na početnoj razini omogućilo upoznavanje sa specifičnostima života u zemlji, a njezine kulturne karakteristike približile učeniku. Na uzorku studentske populacije koja je upotrebljavala udžbenik ustanovljeno je da su nakon završene prve godine komunikacijska razina i vladanje gramatičkim strukturama dovoljno visoki da sudionicima koji su završili početni tečaj omogućuju uključivanje u ciljanu kulturu boravkom u njoj (radom, istraživanjem, naprednim jezičnim tečajevima) ili korištenje autentičnih materijala koji su im u velikoj mjeri razumljivi. Budući da je riječ o početnome udžbeniku, velika važnost pridana je gramatici koja je usklađena s razvijanjem razgovornih sposobnosti učenika. Premda je gramatika sveobuhvatna u smislu da uključuje osnove svih jezičnih kategorija, vodilo se računa o načelu postupnosti kao i činjenici da učenik u danome trenutku može ovladati samo određenom količinom građe. Nastojalo se složeni gramatički sadržaj razraditi iz perspektive stranoga govornika te uravnotežiti odnos između jezikoslovnih i metodoloških zahtjeva. U odabiru leksika, poglavito glagola, razmatrale su se čestotnost i tipologija, načela koja preporučuje Gordana Hržica („Padežni sustav u priručnicima za strance,” u Jelaska i sur. 2005: 236).

Kao što je već spomenuto, prvo se uvodi nominativ s time da se daje potpuna rodna imenička, pridjevska i zamjenička razrada, ali samo u jednini. Ujedno se iz sociolingvističkih pobuda naznačuju neki osnovni oblici u vokativu. Tek iduća lekcija razrađuje množinske oblike, a treća pridjevske specifičnosti uključujući glasovne promjene, kratke i duge oblike, te nepostojano *a*. Potom slijedi akuzativ koji po čestot-

nosti stoji odmah iza nominativa i ima najmanji broj potkategorija (Jelaska i Cvikić u Jelaska i sur. 2005: 335). Unutar njega razlikuju se žive i nežive imenice muškoga roda te obrađuju nastavci za srednji i ženski rod. Od akuzativa se prelazi na genitiv, zato što je jedan dio paradigme već obrađen unutar akuzativa. Potom slijede dativ i lokativ koji se, iako funkcionalno različiti, podudaraju u nastavcima, a završno se obrađuje instrumental. Kao što ističu Jelaska i suradnici, takav pristup odstranjuje zbrku koja nerijetko nastane istodobnim uvođenjem svih padeža prema vrstama riječi. Pri svakome koraku ima se u vidu funkcionalnost i potiču se razgovorne sposobnosti jer se pojedini padeži umrežavaju s pripadajućim glagolima i prijedlozima. Iako su neke semantičke kategorije, poput vremena i mjesta, takvim pristupom razlomljene na nekoliko padeža, učenici obično ne nalaze takvu raspodjelu problematičnom (Udier, Gulešić Machata, Čilaš Mikulić, 2006), tim više ako se po obradi svih padeža takve dubinske strukture dodatno sistematiziraju. Umjesto pamćenja sklonidbe prema obrascima kojima se poučavaju izvorni govornici (karakteristično za starije metode), učeniku se nastoje pružiti alatke kojima će se svrhovitije koristiti. Na satu se dodatno nastoji proširivati vokabular umrežavanjem srodnih riječi, izdvajanjem korijena, te upućivanjem na morfološku funkcionalnost.

Predloženi slijed uvođenja padeža omogućava bezbrojne diskurzivne mogućnosti i aktivnosti za osmišljeno međudjelovanje sudionika na tečaju: nakon obrade nominativa učenik se umije predstaviti, identificirati i jednostavno opisati neke predmete. Nakon akuzativa sposoban je govoriti o vlasništvu (*imati*), željama i potrebama (*željati*, *voljeti*, *htjeti*, *kupiti*, *preporučiti*), percepciji i spoznaji (*vidjeti*, *čuti*, *znati*), fiziološkim potrebama (*jesti*, *piti*) te koristiti osnovne glagole kretanja kao i imena dana u tjednu. Genitiv dodatno proširuje izražavanje vlasništva, ali je nuždan i kod brojeva, vremenskih izraza i datuma te korištenja boje u opisima. Niz znanstvenika upućuje na činjenicu da padeži predstavljeni padežnim pitanjima ne pomažu strancima jer ih ne razumiju (Hržica u Jelaska i sur. 2005: 240 – 243; Cvikić u Jelaska i sur. 2005: 324; Udier, Gulešić Machata, Čilaš Mikulić 2006). Potrebno je stoga objasniti prototipne uloge padeža i nužno ih povezati s frazeologijom, a posebice s glagolima. To su, naravno, samo neki od primjera koji jasno pokazuju da nema razloga da se funkcionalni i gramatički koncepti nađu na oprečnim stranama. Štoviše, kod gramatički kompleksnih jezika poput hrvatskoga, upravo diskurzivna dimenzija pomaže pri vježbanju i utvrđivanju struktura. Jelaska i Cvikić sugeriraju npr. vježbe za sklonidbu u kojima je važan kontekst i ističu da kada postoji kontekst, učenik lakše pamti gramatičke strukture (Jelaska i sur. 2005: 338–339). Ako poučavanje takvih struktura uključuje zadatke koji su svrhoviti i relevantni za učenika, one se lakše pamte. Drugim riječima, sadržaj i tema aktivnosti izuzetno su važni jer sudionici nastoje prenijeti značenje čak i kada su suočeni s gramatičkim poteškoćama (Loewen 2015: 39). Ovladavanje gramatičkim elementima u sklopu učenja konvencionalnoga jezika povećava učenikovu komunikacijsku sposobnost, kao što je već pokazano na primjeru drugih jezika (Cvikić u Jelaska i sur. 2005: 323; Gulešić Machata, Čilaš Mikulić, Udier 2011).

Budući da je proces jezičnoga poučavanja usko povezan s društveno-kulturuloškom djelatnošću, odnosno u suštini je dio nje same, stvaranje uvjeta koji uz uvježbavanje gramatičkih struktura imaju određene konkretne zadatke i dio su međusobne suradnje grupe učenika trebalo bi biti jedan od ciljeva učinkovita nastavnoga programa (Ohashi 2013). Suradničko učenje i aktivnosti koje se ne oslanjaju isključivo na reprodukciju u središte aktivnosti stavljaju učenika, ali također i grade njegovo dodatno samopouzdanje koje pak pozitivno utječe na motivaciju (Aleksovski 2008). Pod vodstvom nastavnika učenik na taj način sudjeluje u osmišljenim interakcijama koje su svrhovite i izvan učionice u zajednici čiji jezik uči.

Jedna je od zamjerki dijelu postojećih jezičnih priručnika prije više od deset godina bila činjenica da gramatika nije dovoljno ili uopće povezana s tekstovima (Hržica u Jelaska i sur. 2005: 238). Upravo je funkcija dijaloških tekstova u udžbeniku *Beginner's Croatian* (2009) da se gramatičke teme u danoj lekciji predoče na primjeru prirodnih jezičnih situacija i da se pokaže kako se strukture postvaruju u svakodnevnome jeziku. Vjerojatno je jedan od najtežih zadataka pri pisanju priručnika bilo osmišljavanje tekstova prvih lekcija s prirodnim razgovornim strukturama uz korištenje isključivo nominativa, sadašnjega vremena i vrlo ograničena vokabulara. Uz sklonidbu obrada glagolskih sadržaja podjednako je složena i u velikome dijelu udžbenika problematična. To ističu brojni znanstvenici (Zrinka Jelaska i Nives Opačić, Lidija Cvikić, Jasna Novak Milić u Jelaska i sur. 2005; Gulešić Machata, Čilaš Mikulić i Udier 2011). U zahtjevu glagolskome sustavu, kako navode strani govornici, kao što je hrvatski potrebno je pažljivo odmjeriti količinu podataka poglavito na prvome stupnju kao i razgranatost glagolske tipologije jer, kao što tvrdi Jelaska, prekomjerna količina podataka može biti štetna (Jelaska i sur. 2005: 343). Usto se učenici razlikuju u pogledu svoje jezikoslovne osviještenosti, a u slučaju kada neki od njih dovoljno ne poznaju gramatičke kategorije, potrebna su dodatna objašnjenja i postupnost u obradi gradiva. U praktičnome radu s učenicima kojima je materinski jezik engleski uočili smo nužnost koju su naglasile Jelaska i Cvikić (Jelaska i sur. 2005: 212, 345), a to je navođenje odnosa između infinitiva i prezenta. Lekcije kao i rječnik u udžbeniku *Beginner's Croatian* (2009) sadrže prezent za prvo lice jednine i treće lice množine iz kojih se s lakoćom mogu izvesti preostali oblici. Štoviše, uz svaki glagol naznačen je i njegov vidski parnjak, što je još jedna potreba na koju upućuju Jelaska, Opačić i Cvikić (Jelaska i sur. 2005: 152, 211). Tema glagolskoga vida obrađena je u zasebnome poglavlju iz perspektive stranoga učenika (poglavito izvornoga govornika engleskoga jezika). Glagolska tipologija prilagođena ovoj razini predstavljena je u prilogu dvanaeste lekcije, u trenutku kada su učenici naučili određeni korpus glagola i sposobni su povezivati različite grupe. Međutim, tri osnovne glagolske grupe predstavljene su već u prvim lekcijama kao i neki od nepravilnih glagola. Jelaska navodi statistiku da od dvije tisuće najčešćih riječi (koliko je nužno za osnovno sporazumijevanje) oko četristo su glagoli, a u udžbeniku koji razmatramo uključeno ih je 269. Kada god je bilo moguće, glagolska rekcija predstavljena je u svezi s padežima, a nužnost takva pristupa potvrđena je i u novijim istraživanjima (Gulešić Machata, Čilaš Mikulić i Udier 2011). Uz vid obrađeni su i vrijeme, način, stanje, gla-

golski prilozi i pridjevi te osnovni elementi lica, broja i roda.

5. Sudjelovanje u ciljnoj kulturi i uspostavljanje inojezičnoga identiteta

U stvaranju ovoga udžbenika pedagoška načela koja u obzir uzimaju postupnost i raznolikost studentske populacije imala su važnu ulogu, no još važniji bio je pokušaj da komunikacijski princip olakša usvajanje složenih gramatičkih struktura pomoću nastavnih aktivnosti i zadataka koji kombiniraju svjesno učenje s osmišljenim međudjelovanjem. Uz rast učenikova znanja, aktivnosti postaju sve raznolikije te uključuju niz sadržaja i proširuju se na kulturološke komponente. Dok nominativ i akuza-tiv dopuštaju jednostavne opise uglavnom fizičkih osobina, uvođenje dativa otvara nove mogućnosti te učenik može proizvesti složeniji „autoportert.“ Jedna od vježbi primjerice glasi: „Opišite sebe odnosno svoj hrvatski lik u prvome licu. Budite detaljni i upotrijebite što više izraza u dativu da biste predstavili svoje stavove, preferencije i mišljenja (npr. *sviđa mi se, čini mi se, zadovoljstvo mi je, problem mi je, ne da mi se, drago mi je, svejedno mi je, žao mi je* i sl.).“ Ta vježba također otvara mogućnost dijaloškog uvježbavanja ili diskusije u parovima (npr. pitanja *“zašto ti se sviđa, koliko ti se sviđa, kome je svejedno, ne čini li vam se?”*). Na višemem je srednjemu stupnju primjer zadatka koji učenike dovodi u izravni dodir s ciljnom kulturom sljedeći (proteže se kroz nekoliko nastavnih jedinica): „U ovome projektu postat ćete stanari stana koji se nalazi u Splitu, u dijelu grada nazvanom Bačvice. Pisat ćete sastavke o nalaženju stana, useljavanju, preinakama, kupovini namještaja, o iskustvu življenja u svojoj zgradi, događajima, dobrim i problematičnim susjedima i njihovim životima, te o svojim doživljajima u Splitu koristeći *Google maps, You Tube*, dnevni tisak, meteorološke prognoze, obavijesti o gradskim zbivanjima te druge internetske izvore. Oblikovat ćete vlastiti lik koji će imati hrvatski identitet i nastojat ćete se svestrano stopiti s običajima i načinom života u Splitu.“ Dakle, od prvoga stupnja jezik se usvaja unutar kulturnih okvira i nije apstraktan. Teži se k tomu da se i pri vježbanju gramatike i leksika u primjere uvode komponente koje uključuju lokalitete, povijesne činjenice i osobe, kulturnu baštinu, zbivanja iz stvarnoga života, običaje u najširem smislu, kulinarske specifičnosti, geografske i klimatske detalje itd. Bogdan i Lasić (2013) ističu da kultura nije dodatna djelatnost koja se naknadno uvodi u kurikulum već da treba biti uključena u poučavanje od samoga početka. Od udžbenika novijega datuma, takav pristup korišten je u seriji *Razgovarajte s nama!* (Čilaš Mikulić, Gulešić Machata, Udier, 2006, 2008, 2011, 2013, 2014.) za učenike inojezičnoga hrvatskoga. Posebno su korisne vježbe koje polaze od pojave koja postoji i u učenikovoj matičnoj kulturi i u ciljanoj kulturi. Od učenika se može tražiti da opišu i usporede kako se dotična pojava manifestira u objema kulturama, kakvi običaji i stavovi postoje u svezi s njom te kakvo mišljenje sam učenik ima o danoj pojavi u svojoj kulturi, a kakvo u ciljanoj kulturi. Na taj način učionica postaje “međukulturni prostor” (termin C. Kramsch, u Moeller i Osborn 2014) u kojemu učenici ne samo da uče jezik već i spoznaju i asimiliraju razlike između vlastite i ciljane kulture.

Kao što je prethodno spomenuto, Canale i Swain pobliže definiraju koncept ko-

munikacijske sposobnosti kao skup gramatičko-leksičkih, društveno-jezičnih i komunikacijskih strategija (Canale i Swain 1980:27), no društveno-jezični podskup mogao bi se proširiti i dodatnom kulturnom dimenzijom koja nadilazi jezične okvire. I sami autori spominju takvu mogućnost u svojoj raspravi o strategijama oblikovanja nastavnoga plana (Canale i Swain 1980: 33). Claire Kramsch zastupa sličan stav kada kaže da je svako znanje obojano društvenim i povijesnim kontekstom unutar kojega je usvojeno, a shodno tome „izučavanje jezika izrazito je kulturološka aktivnost” (Kramsch 1998: 9). Autorica naglašava da je naše poimanje nečije kulture i jezika uvjetovano viđenjima svoje vlastite kulture i stereotipnim modelima koji su izgrađeni oko naših vlastitih (Kramsch 1998:7). Stoga prijelaz u drugi jezik odražava ili mjeru solidarnosti ili udaljenosti od zajednica čiji se jezik govori. Prema njezinoj teoriji „prelazeći u drugi jezik, govornici vrše čin uspostavljanja kulturnoga identiteta” (Kramsch 1998:70). Prilikom učenja i usvajanja stranoga jezika dolazi do preinake uobičajenih svjetonazora kojima je učenikova matična kultura obojala ciljanu kulturu i stvaraju se uvjeti za bolje razumijevanje specifičnih odnosa, problematike i vrijednosti unutar druge kulture čiji se jezik uči. Možemo stoga zaključiti da bi u procesu jezičnoga poučavanja prijenos podataka trebao biti najmanji mogući te da valja težiti k prijenosu iskustva življenja u ciljanom kulturi i sposobnosti komuniciranja u njoj kao maksimalnom rezultatu. U globaliziranome svijetu, u kojemu je komunikacija osnova društvene i ekonomske razmjene, jezične su sposobnosti samo dio tzv. međukulturne sposobnosti (*“intercultural communicative competency”*) (Moeller i Osborn 2014) koja uključuje specifične vještine, stavove, vrijednosti i znanja o inoj kulturi. J. Jackson (2014) pokazala je da je međukulturna sposobnost usko povezana s ostvarivanjem tečnosti u inome jeziku, a sam proces okarakterizirala je kao prijelaz iz monokulturne u multikulturnu perspektivu. U svrhu dostizanja takve razine znanja, poglavito na naprednim stupnjevima, treba omogućiti izravni kontakt između učenika i izvornih govornika, ali i uključiti u nastavni program stanovitu količinu građe namijenjenu izvornim govornicima (Vygotsky 1978, Grgić 2010, Moeller i Osborn 2014, Hoshi 2015). Koristeći računalne pogodnosti, takav je pristup jednostavno primijeniti. Učenje se na takav način ostvaruje u iskustvenome procesu koji u mnogočemu oponaša komunikacijske i spoznajne procese izvan učionice. Cilj je, dakle, mnogostran i uključuje ostvarivanje ne samo jezično-komunikacijske već i kulturne kompetencije. Sociokulturna dimenzija zauzima sve veće značenje, a pritom autentični unos, proces učenja inoga jezika, kao i učenikov potencijalni doprinos ciljanom kulturi, postaju u teoretskim modelima sve uže povezani s formalnim aspektom učenja jezika. Ta situacija posebno je naglašena na naprednijim stupnjevima kada se učenik aktivnije uključuje u život ciljane jezične zajednice, a iskustveni ili empirijski dio postaje integralnim čimbenikom učenja inoga, u ovome slučaju hrvatskoga jezika. Učenikov doprinos nastavi stoga je dvostruk: s jedne strane, učenik sudjeluje i unosi vlastite interese i sadržaje u nastavu, a s druge istodobno sve više sudjeluje u životu kulturne zajednice čiji jezik uči.

Kada je suradnja temelj danoga programa, nezaobilazno je pitanje učenikova

viđenja procesa i vlastite uloge u njemu, kao i njegov doprinos izboru tekstovnih i drugih nastavnih pomagala. Prema Nunanovoj teoriji učenik može postati važan izvor nastavne građe, a put ovladavanja jezikom za takva je sudionika ne samo osoban psihološki proces već i iskustvo s društvenim dimenzijama (Nunan 1992: 13). U iskustvenome modelu nastavnik je posrednik u procesu učenja, dok učenik aktivno pridonosi svim vidovima nastave. Znanje nije unaprijed zadano, odnosno preneseno, već je građeno putem suradnje. Kurikulum nije statičan već dinamičan i ovisan o grupi učenika, te jednim svojim dijelom omogućava integraciju raznorodnih materijala (Kohonen 1992: 31). Noviji modeli poput teorije složenosti (*Complexity Theory*) (Larsen-Freeman 2015) učeniku također daju ulogu sudionika u procesu odbacujući uvriježeni stav da se učenje svodi na građenje internoga modela zadane vanjske stvarnosti. Umjesto toga, kao što je slučaj u složenim sustavima koji se neprekidno reorganiziraju, nove konstelacije značenja proizvode se neprekidno, te je svaki sudionik, pa i učenik, dio toga dinamičnoga procesa.

U tako osmišljenoj nastavi učenikova se unutarnja motivacija smatra ključnom i dio je većega okvira funkcionalnosti. Slijedeći taj teoretski model, nastava hrvatskoga jezika na Sveučilištu Harvard u svome središtu ima učenika i njegov individualni način učenja i interese, što je dijelom moguće zahvaljujući malim grupama unutar kojih se poučavanje ostvaruje. Učenici su uključeni u suradnički tip zadataka u kojemu svaki sudionik pridonosi sadržajno, a nastavnik pomaže pri usvajanju i jezične i kulturološke građe. Studenti na tečajeve hrvatskoga nerijetko dolaze s jasnom vizijom svojega predstojećega djelovanja u jezičnoj zajednici te na višim stupnjevima nastoje usmjeriti svoje jezične interese u tome pravcu. Čak i u slučajevima kada je riječ o interesu koji nije usko povezan sa strukom, ako je gradivo studentima sadržajno zanimljivo, usvajanje jezika je mnogo uspješnije. Za nastavnika je suradnički aspekt istodobno jednostavniji i složeniji: jednostavniji jer učenici pridonose korpusu gradiva prema vlastitim interesima pa su ujedno na takav način dodatno motivirani; složeniji jer se nastavni program na višim razinama mijenja shodno interesu i načinu usvajanja gradiva samih učenika. Nastavnik nerijetko treba imati znanja ne samo u jezičnome području već treba poznavati i gradivo iz područja koje studenti unose u nastavni program.

6. Zaključak

Dinamika suradnje i razmjene te funkcionalna organizacija gramatičkih jedinica koja potiče razvoj razgovornih sposobnosti i djelovanja unutar novousvojenoga jezika i kulture ključni su koncepti u nastavi inoga jezika, pa tako i hrvatskoga. Kulturološko-iskustveni okvir omogućuje učenje hrvatskoga na sadržajno i značenjski bogat način. Istovremeno pruža okvir unutar kojega učenik gradi svoje „inojezično ja” putem komunikacijskih aktivnosti sličnih onima koje se događaju u životu inojezične zajednice. Kroz proces iskustvenoga učenja učenik postaje aktivnim sudi-

onikom ne samo u jeziku već i u danoj kulturi.

7. Literatura:

- Aleksovski, M. (2008) Aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika kao drugoga i stranoga za početnike, *Lahor* 5: 97–113.
- Alexander, R. (2006) *Bosnian, Croatian, Serbian, a Grammar With Sociolinguistic Commentary*, Madison: The University of Wisconsin Press.
- Alexander, R. i Elias-Bursać, E. (2006) *Bosnian, Croatian, Serbian, a Textbook With Exercises and Basic Grammar*, Madison: The University of Wisconsin Press.
- Ban, L. i Matovac, D. (2012) Jedan na jedan — individualno poučavanje hrvatskoga kao stranoga jezika, *Lahor* 14: 237–253.
- Bogdan, N. i Lasić, J. (2013) Pripremna i dopunska nastava na hrvatskome jeziku za inojezične učenike, *Lahor* 16: 206–218.
- Canale, M. i Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1.
- Cvikić, L. (2005) Pregled priručnika hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika, u Jelaska i sur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 219–225.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2013) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za više početnike*, Zagreb: FF Press.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2014) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za niži srednji stupanj*, Zagreb: FF Press.
- Ellis, R. i Shintani, N. (2014) *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, New York –Abingdon: Routledge.
- Fishman, J. A. (1972) *The Sociology of Language*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Grgić, A. (2010) Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika, *Lahor* 9: 78–96.
- Gulešić Machata, M., Čilaš Mikulić, M. i Udier, S. L. (2011) Glagolske valencije i inojezični hrvatski, *Lahor* 11: 23–38.
- Hoshi, S. (2015) Beyond Classroom Discourse: Learning as Participation in Native Speaker-Learner and Learner-Learner Interactions, *Foreign Language Annals* 48, br. 4: 755–770.
- Jackson, J. (2014) *Introducing Language and Intercultural Communication*, New York: Routledge.
- Jelaska, Z. i sur. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kohonen, V. (1992) Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education, u D. Nunan (ur.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Upper Saddle River, N. J.: Prentice-Hall.
- Korljan, J. (2010) Stavovi o udžbenicima za početnu razinu učenja hrvatskoga kao J2,

Lahor, 9: 60–77.

- Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015) Complexity Theory, u B. VanPatten i J. Williams (ur.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, New York – Abingdon: Routledge.
- Loewen, S. (2015) *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*, New York – Abingdon: Routledge.
- Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*, Zagreb: Leykam International.
- Moeller, A. J. i Faltin Osborn, S. R. (2014) A Pragmatist Perspective on Building Intercultural Communicative Competency: From Theory to Classroom Practice, *Foreign Language Annals* 47, br. 4: 669–683.
- Nunan, D. (1992) Introduction, u D. Nunan (ur.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohashi, Y. (2013) Linguistic participation as a manifestation of second language learning in the primary L2 classroom, *Innovation in Language Learning and Teaching* 7, br. 1: 19–39.
- Richards, J. C. i Rodgers, T. S. (2010) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York – Cambridge: University Press.
- Silić, J. (2006) *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb: Disput.
- Udier, S. L., Gulešić Machata, M. i Čilaš Mikulić, M. (2006) Gramatičko-semantički pristup obradi padeža, *Lahor* 1: 36–48.
- Udier, S. L. (2010) Jezik književnosti i sustav funkcionalnih stilova standardnoga jezika, *Lahor* 9: 7–20.
- VanPatten, B. i Williams J., ur. (2015) *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. New York i Abingdon: Routledge.
- Vidan, A. i Niebuhr, R. (2009) *Beginner's Croatian*, New York: Hippocrene Books.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cultural-experiential approach to teaching Croatian as a second language

The article discusses the methodology of Croatian language instruction (L2), taking into consideration the polemics on development of student grammatical vs. discursive competence, and concludes that functional distribution of grammatical units bridges the gap between the two. The first segment considers the principal premises on the nature of language knowledge and establishes that the incongruous theoretical models have been recently brought closer through communicative dimension. This in turn connects explicit learning and implicit acquisition of a foreign language. At the same time, the need for cultural competence is underscored, suggesting it be realized by means of direct contact with the target culture. For this reason meaningful interaction and authentic input are among recommended activities. Through language learning the student emulates the experience of living in the target culture, and this requires tasks similar to the communication processes outside the classroom. Such theoretical guidelines determined the methodology for the textbook, which is used as an example for some of the arguments in the second half of the article. Owing to its grammatical complexity, Croatian serves as a testing ground for examining the possible advantages of using cultural content and experiential learning to improve the student's communicative abilities.

Key words: communicative language teaching, grammatical/disourse competence, experiential learning, cultural competence