

---

UDK 37.016:81-028.21  
81'243  
811.163.42:372.880  
Prethodno priopćenje

---

**Gordana Hržica**  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb  
Hrvatska

**KADA JE HRVATSKI PRETEŽAK I HRVATIMA:  
METODOLOGIJA NASTAVE HRVATSKOGA KAO  
DRUGOG JEZIKA**

*SAŽETAK*

*Različiti su motivi za studiranje hrvatskog kao drugog jezika, a različite su i metode. Cesta želja Hrvata koji žive u inozemstvu je naučiti svoj materinski jezik. Njihova prijašnja jezična iskustva (usvajanje jezika kroz interakciju s obitelji, prijateljima i hrvatskim zajednicama) odredila su njihovo znanje jezika u tolikoj mjeri, da se oni razlikuju od drugih učenika hrvatskog, koji su iskusili neku vrstu formalnog, ciljanog poučavanja.*

*Znanstveni i metodološki aspekt poučavanja hrvatskog kao stranog i kao drugog jezika značajno su unaprijeđeni tijekom posljednjih nekoliko godina. Ipak, skupini govornika hrvatskog koja živi u inozemstvu posvećeno je malo pažnje. Oni su učili hrvatski kao prvi (u hrvatskim školama u inozemstvu) ili kao strani jezik. Oba su načina neprimjerena njihovim prijašnjim jezičnim iskustvima i njihovu znanju.*

*U radu će biti predstavljeni teorijski i metodološki aspekti poučavanja hrvatskog kao drugog jezika. Posebna pozornost bit će posvećena posebnim potrebama učenika, govornika hrvatskog koji žive u inozemstvu. Također će se pokazati neki materijali koji se koriste u poučavanju uz upute za njihov daljnji razvoj.*

**Ključne riječi:** *metodologija nastave hrvatskog jezika, strani jezik, učenje stranog jezika, usvajanje drugog jezika, dvojezičnost, nasljedni jezici*

---

## UVOD

Različiti motivi navode na učenje stranog jezika. Također, različiti su i načini njegova učenja i usvajanja. Te su razlike dovele do niza termina kojima se opisuje način učenja i usvajanja, okolinski utjecaj, status jezika i ostali čimbenici jezičnog usvajanja (Bialystok, 2001). Ta saznanja, osim znanstvene, imaju i primjenu u praksi. Jedno od područja njihove primjene svakako bi trebala biti nastava stranih jezika (Eckman i sur., 1995).

Koliko ta saznanja mogu biti važna u metodologiji nastave jezika, i koliko njihova primjena može utjecati i poboljšati nastavu, pokušat će se obrazložiti u ovome radu, na primjeru hrvatskog kao stranog jezika.

Jedan je od razloga učenja hrvatskog jezika česta želja djece hrvatskih iseljenika da nauče materinski jezik koji su već, više ili manje, usvojili u obitelji, uz prijatelje ili u zajednicama hrvatskih iseljenika. Među ostalim učenicima, izdvajaju se različitošću motivacije (Jelaska i Hržica, 2005), ali i prethodnim jezičnim iskustvima. Iskustvo drugih učenika hrvatskoga jezika u najvećem je dijelu formalno, to jest njihovo je znanje rezultat ciljne poduke. Ta su iskustva (načini učenja) odredila njihovo znanje hrvatskoga u tolikoj mjeri da možemo govoriti o dva različita pojma: hrvatskom kao stranom i hrvatskom kao drugom jeziku.

Iako je razlikovanje hrvatskog kao drugog i hrvatskog kao stranog jezika već neko vrijeme prisutno u literaturi koja s teorijske strane promatra probleme učenja i usvajanja jezika (Jelaska, 2005), hrvatski se kao drugi jezik promatra većim dijelom kao drugi jezik nacionalnih manjina u Hrvatskoj. Programi raznih škola i tečajeva, kao i radovi koji se bave metodologijom tog područja, uglavnom se bave hrvatskim kao stranim jezikom.

## DOSADAŠNJE SPOZNAJE

Problemi dotaknuti u ovom radu predmet su proučavanja triju povezanih, iako djelomično neovisnih, istraživačkih struja.

### **Usvajanje drugog jezika (*second language acquisition* – SLA)**

Često se naglašava opreka između procesa kojim dijete usvaja materinski jezik i onog kojim odrasla osoba usvaja još jedan jezik. Ta je opreka razdvajana i terminološki, kao *usvajanje jezika* (kod djece) naspram *učenje jezika* (kod odraslih). Pri tome se slijedom tog nazivlja uz pojam usvajanja vežu pojmovi prvog, drugog jezika, dok se za odrasle govornike i učenje veže strani jezik. Tako Vilke (1991) ističe da je usvajanje jezika potaknuto situacijski, potrebom za komunikacijom, dok je učenje stranog jezika potaknuto školskim obvezama.

Danas postoje i tendencije (Selinker i Gass, 1994) da se termini usvajanja i učenja razlikuju na drugi način: učenje je postupak koji je usmjeren na omogućavanje usvajanja jezika, bez obzira na dob ispitanika i okolinske čimbenike. Takav pristup ne razlikuje ni pojmove strani i drugi jezik, nego se

svaki jezik koji je u određenoj mjeri usvojen, promatra kao drugi jezik. Engleski pojam *second language acquisition* (SLA) u ovakvom pristupu usvajanju jezika označava i stupanj jezične kompetencije govornika, ali i područje primijenjene lingvistike koje proučava to usvajanje.

Slijedom ovog nazivlja, potomci hrvatskih iseljenika hrvatski usvajaju u ranoj dobi, ali poslije, odluče li svoje znanje jezika poboljšati u formalnoj instituciji (tečaj, škola, fakultet), hrvatski će učiti. Opravdano je pretpostaviti da će taj prijelaz utjecati na proces usvajanja hrvatskog kao drugog jezika.

### **Studije na području dvojezičnosti**

Istraživanja i radovi o temi dvojezičnosti među propulzivnijim su područjima suvremene primijenjene lingvistike. Velik dio istraživanja ima sociolingvističke i psiholingvističke korijene, ali dio se istraživanja temelji i na formalnim lingvističkim teorijama (Hamers i Blanc, 2000). Određenja dvojezičnosti pomno su razrađena i uključuju čimbenike kao što su vrijeme usvajanja, jezične sposobnosti, društveni položaj jezika i drugo (Bialystok, 2001).

Tako su potomci hrvatskih iseljenika prema vremenu usvajanja jezika rani dvojezični govornici, prema jezičnim sposobnostima njihova dvojezičnost u većini slučajeva nije uravnotežena (pri čemu je u prednosti mahom okolinski jezik), a prema društvenom položaju jezika češće je uklopljena nego neuklopljena (društvena zajednica u kojoj se govori hrvatski obično je uklopljena u društvo). Međutim, uz neka obilježja dvojezičnosti koja povezuju potomke hrvatskih iseljenika kao homogenu skupinu, postoji niz onih koji ih razlikuju: pojedini govornici mogu biti pasivno ili aktivno dvojezični, istodobno ili slijedno usvajati drugi jezik ili je njihova dvojezičnost u različitom stupnju neuravnotežena (prema Jelaska, 2005).

Međutim, promotri li ih se kao zasebnu skupinu, povezuje ih niz zajedničkih osobina. Njihov odnos prema hrvatskom jeziku svrstava ih u posebnu vrstu dvojezičnih govornika, prepoznatu kao zasebnu skupinu tek u novije vrijeme. Hrvatski je jezik u kontekstu njihove identifikacijske motivacije i specifičnog načina usvajanja njihov nasljedni jezik (*heritage language*).

### **Studije na području nasljednih jezika (*heritage languages*)**

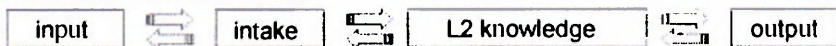
Nasljedni jezik određuje se kao jezik neke manjine koji se unutar društvene zajednice te manjine prenosi zbog osjećaja identiteta i pripadnosti skupini, dok se većina ili sav društveni život pripadnika te manjine (školovanje, posao...) ostvaruje na okolinskom jeziku. Ovo se relativno mlado područje počelo razvijati kao interdisciplinarno znanstveno područje na razmeđu primijenjene lingvistike, psihologije, sociologije, jezičnog obrazovanja i jezične politike (Lynch, 2003). Njegovi začeci vezani su za višejezično i višekulturalno područje Sjedinjenih Američkih Država i njihovu jezičnu politiku koja tu raznolikost njeguje (Beaudrie i Ducar, 2005).

Iako je u Hrvatskoj to područje tek dotaknuto (Jelaska i Hržica, 2005), znatni broj potomaka hrvatskih iseljenika koji žele naučiti ili poboljšati svoje znanje hrvatskog jezika svakako otvara mogućnost i potrebu za takvim istraživanjima.

## USVAJANJE I POUČAVANJE JEZIKA

Unutar teorijskih razmatranja usvajanja drugog jezika (*second language acquisition*), usvajanje se jezika (ovdje se govori o usvajanju kao o rezultatu, ne kao o načinu stjecanja jezičnog znanja u ranoj dobi) promatra kao ciklički ponavljani proces koji počinje izlaganjem jeziku.

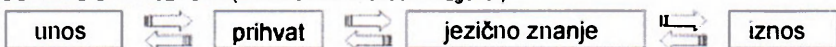
### PROCES USVAJANJA DRUGOG JEZIKA



### UOBIČAJEN PRIJEVOD NA HRVATSKI



### DRUGA INAČICA PRIJEVODA (Zrinka Jelaska, osobni razgovor)



**Slika 1.** Proces usvajanja drugog jezika (Ellis, 2000) i odgovarajući prijevodi na hrvatski jezik

**Figure 1.** Second language acquisition process (Ellis, 2000) and a corresponding translation to Croatian

Iz jezičnog ulaza/unosa usvajatelj unosi/prihvaća elemente koje je u mogućnosti obraditi (ovisno o njegovu prethodnom znanju jezika i/ili o kognitivnim sposobnostima). Ti elementi povećavaju njegovo jezično znanje i omogućavaju mu jezičnu produkciju (proizvodnju jezičnog izlaza/iznosa – govora i pisma), ali također unos/prihvat novih jezičnih elemenata, a time i povećanje znanja drugog jezika sve dok postoji ulaz/unos koji omogućava unos/prihvat i daljnju obradu.

Kada je riječ o usvajanju jezika kod odraslih, taj je proces u velikoj većini slučajeva kontroliran, točnije, ciljno usmjeren. Usvajanje jezika kod odraslih pretpostavlja učenje, a ono pretpostavlja ciljano podučavanje jeziku kao instanciju koja nadzire proces u svakoj njegovoj točki.

Cilj je podučavanja povećati učenikovo znanje drugog jezika. Da bi se to postiglo, učitelj/poučavatelj proces usvajanja jezika promatra obrnuto. Ako se želi povećati učenikovo znanje, potrebno ga je prvo procijeniti. To se može postići jedino vrednovanjem postignuća koje jezično znanje omogućuje, znači procjenom izlaza/iznosa.

Na temelju procjene stječe se uvid u učenikovo znanje, što mu omogućava da odluči koje elemente učenik treba usvojiti kako bi to znanje povećao, to jest kakva je vrsta kontroliranog ulaza/unosa potrebna. Taj se obrnuti proces procjene, prilagodbe i povećanja znanja ponavlja tijekom procesa učenja jezika.

Slični rezultati procjene znanja jezika pretpostavljaju slično znanje i slične načine njegova povećavanja. Stoga se smatra da organiziranje učenika u skupine utemeljene na razini jezičnog znanja (*language learning levels*), zapravo sličnih mogućnosti proizvodnje izlaza, osigurava optimalnu kontrolu procesa usvajanja jezika i time optimalan daljnji jezični razvoj.

### **Stupnjevi jezičnog znanja**

Nastava, to jest ciljano podučavanje, baš je zbog navedenih metodoloških postavki u najvećem broju formalnih institucija organizirana u skupinama koje se temelje na stupnju jezičnog znanja polaznika.

Hrvatski jezik još nije obuhvaćen CEF-om (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), europskim sustavom odrednica koje opisuju postignuća učenika stranih jezika diljem Europe. CEF je proizvod Vijeća Europe (Council of Europe), točnije, projekta "Language Learning for European Citizenship" kojem je svrha stvarati metode procjene znanja koje bi bile primjenljive na sve europske jezike ([wikipedia.org](http://wikipedia.org), 2005).

Načelima CEF-a u Hrvatskoj se u određivanju razina znanja vode djelatnici Sveučilišne škole hrvatskog jezika i kulture, četverotjednog intenzivnog tečaja hrvatskog jezika koji organizira Sveučilište u Zagrebu i Hrvatska matica iseljenika. U težnji da se razine znanja usklade s CEF-om (Cvikić i Jelaska, 2005), polaznike te škole dijeli se na tri osnovne skupine: početnici, srednji i napredni. Te se skupine dalje prema jezičnim znanjima dijele na podskupine (početnici: P1a, P1b, P2, P3; srednji: S1, S2, S3; napredni: N1, N2, N3). Detaljniji uvid u kriterije može se pronaći u Cvikić i Jelaska (2005) i Schneider i Lenz (2004).

## **UČENICI HRVATSKOG JEZIKA S OBZIROM NA PRETHODNA JEZIČNA ISKUSTVA**

Bez obzira na sličnost u rezultatima, dovoljnu da ih se svrsta na istu razinu jezičnog znanja, primjećuje se da se studenti te razine, određene testiranjem, razlikuju u prijašnjim iskustvima u učenju i usvajanju hrvatskog jezika. Mogu se razdvojiti u dvije skupine. Jednu čine polaznici koji su učili hrvatski u institucijama kao što su sveučilišta ili škole stranih jezika. Drugu skupinu čine polaznici (uglavnom potomci iseljenih Hrvata) koji su hrvatski učili komunicirajući sa svojom obitelji i prijateljima, također Hrvatima.

### Neinstitucijski učenici hrvatskog jezika

Potomci iseljenih Hrvata u većini slučajeva počeli su usvajati hrvatski kao djeca, koristeći se metodama karakterističnim za dječje usvajanje jezika i usvajajući jezik do određene razine. Naime, bez obzira na to koliko je hrvatski bio dominantan u njihovu obiteljskom okruženju, ulaskom u obrazovne institucije (vrtiće, škole) situacija se mijenja. Ta velika promjena u njihovu životu ne znači samo nove komunikacijske situacije, nego također ulazak u novi jezik uz koji su te komunikacijske situacije vezane. Dominantnost okolinskog jezika nužna je za njihov opstanak u novoj jednojezičnoj sredini, za njihovo mjesto u svijetu. Hrvatski se, s druge strane, komunikacijski ne širi, ostajući vezan za obitelj i malenu hrvatsku zajednicu.

U literaturi koja se bavi usvajanjem drugog/stranog jezika takvi se govornici nazivaju dvojezičnim govornicima (čak ako su po svojim rezultatima testova svrstani u skupinu početnika, oni uvijek posjeduju određeno jezično znanja hrvatskoga), (Lightbown i Spada, 1999). Hrvatski, iako redosljedom (a u djetinjstvu često i dominantnošću) prvi jezik, ulaskom u instituciju prepušta dominantno prvo mjestu redosljedom obično drugom, okolinskom jeziku.

Međutim, povezanost takvih dvojezičnih ispitanika s hrvatskim jezikom i kulturom kao čimbenicima osobnog identiteta potiče ih da usavršavaju svoje jezično znanje. Poznato je da djeca iseljenika često pohađaju nastavu hrvatskog jezika u dopunskim školama, neki se odlučuju za slavističke studije, a i redoviti su polaznici raznih tečajeva hrvatskog kao stranog jezika.

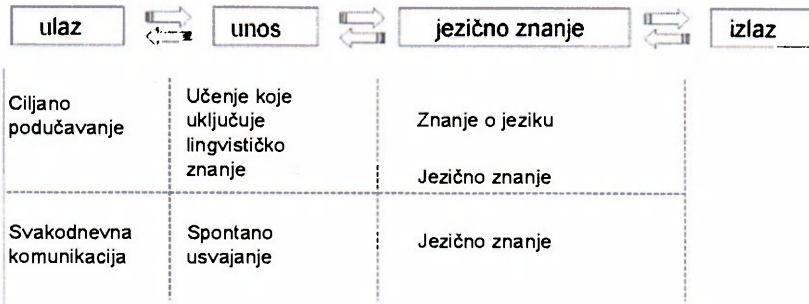
Nastavivši učenje i usvajanje hrvatskoga u institucijama kao što su škole, fakulteti i tečajevi hrvatskog jezika, oni sačinjavaju posebnu skupinu. U odnosu prema drugim učenicima hrvatskog kao stranog jezika, oni uče svoj nasljedni jezik (*heritage language*). Od ostalih ih učenika razlikuje prednost usvajanja jezika u djetinjstvu, identifikacijska motivacija i različite potrebe u komunikaciji. U odnosu prema izvornim govornicima hrvatskog jezika, njihova izloženost jeziku nije bila dovoljna da dostignu razinu jezičnog znanja izvornih govornika (Carreira, 2004).

Različiti se termini upotrebljavaju da bi se opisala njihova posebnost s obzirom na prethodno jezično iskustvo unutar njihovog novog (institucijskog) načina usvajanja jezika. Osim što ulaze u skupinu *učenika nasljednog jezika*, naziva ih se *non-classroom learners*, nasuprot *classroom learners* (VanPatten, 1992). U pristupu koji barata samo pojmom jezičnog usvajanja, ta je opreka izražena terminima *classroom acquisition* nasuprot *naturalistic acquisition* (Ellis, 1989).

### Razlike s obzirom na proces jezičnog usvajanja

Promotrimo li dvije skupine učenika hrvatskog jezika (učenike hrvatskog kao stranog i hrvatskog kao nasljednog jezika) i proces jezičnog usvajanja, jasno je da je njihovo prijašnje iskustvo djelovalo na svaki element tog procesa. Naime, različita vrsta ulaza/unosa utječe na sve ostale elemente. Tako će rezultat takvog formalnog podučavanja i učenja biti primarno eksplicitno znanje, znanje o jeziku, poslije u procesu djelomično pretvoreno u jezično znanje. Govornici izloženi takvu

procesu usvajanja jezika znat će o jeziku više nego što će u tome trenutku biti u stanju u govoru i pismu primijeniti.



**Slika 2.** Polarizirani proces jezičnog usvajanja  
**Figure 2.** Polarized process of language acquisition

S druge strane, ulaz/unos koji se sastoji od (aktivnog ili pasivnog) sudjelovanja u svakodnevnim komunikacijskim situacijama izaziva unos/prihvat u obliku spontanog usvajanja jezika, što rezultira implicitnim jezičnim znanjem. Govornici izloženi takvu procesu uvijek će o jeziku znati manje nego što će biti u stanju primijeniti u govoru.

Naravno, opisani su načini jezičnog usvajanja samo dva suprotstavljena pola. Govornik može biti bliže jednom ili drugom polu. Malo je vjerojatno da će ijedan jezik (barem ne ako je riječ o živom jeziku) biti usvajan na *eksplicitnom* polu, dakle isključivo kroz potpuno kontrolirani ulaz/unos. Obično je riječ o kombinaciji ulaza/unosa koji vode do različitih vrsta znanja od kojih jedna prevladava.

Govornici koji su hrvatski učili u institucijama već posjeduju sve *alate* koji su im potrebni za daljnje formalno učenje, posjeduju znanje o jeziku koje im omogućava da usvajaju eksplicitno znanje o jeziku koje će pretvoriti u jezično znanje. Druga skupina, potomci iseljenika, dobro se služe jezikom, često su sigurniji i tečniji govornici od predstavnika prve skupine, koji po ispitivanjima spadaju na njihovu razinu znanja jezika. No, nedostatak znanja o jeziku može biti ozbiljan problem u daljnjem učenju.

## RAZLIKE MEĐU SKUPINAMA U USVAJANJU GRAMATIKE

Kao što je rečeno, razlike u prijašnjem iskustvu s hrvatskim jezikom često se ne uzimaju dovoljno u obzir u nastavi hrvatskog kao stranog jezika. Utječu li te razlike na proces formalnog učenja jezika, pokušalo se utvrditi pilot-istraživanjem u kojem su analizirani pismeni radovi o određenoj temi (sastavci) polaznika.

U prijašnjim je odjeljcima kao osnovna razlika između dvije skupine navedena razlika u poznavanju formalnih aspekata jezika (znanje o jeziku). Stoga

se činilo opravdano zaključiti da će se eventualne razlike vidjeti upravo na području znanja o jeziku, поблиže, na području poznavanja gramatičkih pravila.

### Ispitanici

Ispitanici su polaznici Sveučilišne škole hrvatskog jezika i kulture 2003. i 2004. godine. Analizirani su radovi dviju skupina polaznika. Prvu sačinjavaju polaznici skupine koji su na kraju tečaja dostigli razinu jezičnog znanja hrvatskog jezika P1b ili P2. Unutar skupine zasebno su analizirani polaznici koji su znanje hrvatskog (do početka tečaja) stekli formalno (početnici, hrvatski uče kao strani jezik, u daljnjem tekstu P – s) i oni koji su ga stekli neformalno (početnici, hrvatski uče kao nasljedni jezik, u daljnjem tekstu P – n). Početničko se znanje u ovom slučaju treba shvatiti relativno. Nijedan od ispitanika nije pravi početnik (P1a), nego posjeduje prijašnje znanje jezika.

Polaznici iz druge skupine spadaju u više razine učenja jezika: S1 i S2. Također su razlikovani s obzirom na prethodno jezično iskustvo (srednja razina, hrvatski uče kao strani/nasljedni jezik, u daljnjem tekstu skupine S – s i S – n).

Ispitanici P – s i P – n na tečaju su bili unutar iste skupine. Ispitanici S – s i S – n uzeti su iz različitih skupina, od kojih su obje na otprilike podjednakoj razini znanja (učenja) hrvatskog. Ispitanici S – n bili su tijekom tečaja smješteni u posebnu radnu skupinu, baš zbog osvješćivanja njihove različitosti i specifičnih potreba.

Mali broj ispitanika trebalo bi u daljnjim istraživanjima svakako povećati i uključiti učenike hrvatskog na drugim razinama učenja jezika.

### Pilot-ispitivanje

Analizom su obuhvaćeni sastavci na zadanu temu, koje polaznici pišu barem jedanput na tjedan. Za svakog je ispitanika uzet po jedan sastavak na tjedan. Budući da je primarni cilj bio ispitati gramatičko znanje (kao područje na kojem se očekuju najveće razlike), analiziran je postotak točnosti imeničke morfologije (imenice i pridjevi) po sastavku.

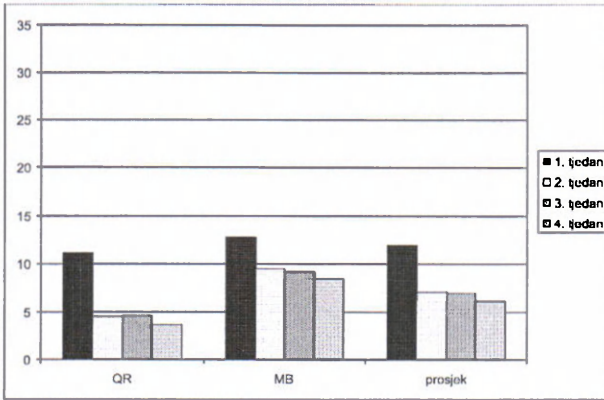
Kao vremenska jedinica uzet je tjedan. Razlog je tome organizacija nastave na intenzivnom tečaju hrvatskog jezika u Sveučilišnoj školi. Naime, tijekom prvog i drugog tjedna polaznici su izloženi velikim količinama novih informacija i potrebno im je vrijeme da se one povežu, i međusobno, i s prethodnim znanjem. Stoga tijekom trećeg tjedna naglasak nije više toliko na učenju novog, nego na integraciji svega naučenog i primjeni tog znanja. Četvrti je tjedan rezerviran za završna ponavljanja i utvrđivanja te za testiranja.

### Rezultati

#### Skupina P (P – s i P – n)

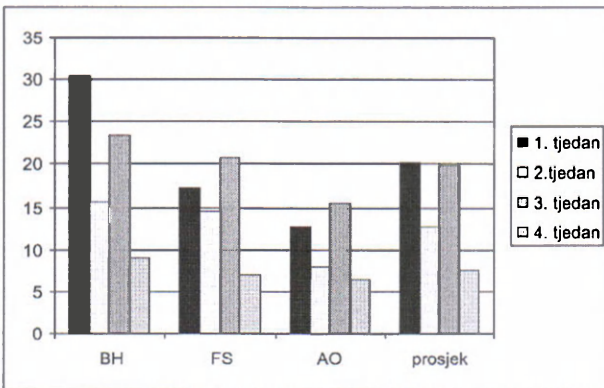
Rezultati su pokazali kako postoji razlika u točnosti imeničke morfologije u sastavcima institucijskih i neinstitutcijskih polaznika. Uz općenito veći broj pogrešaka neinstitutcijskih polaznika za njih je zamjetan porast broja pogrešaka u trećem tjednu.





**Slika 3.** Postotak pogrešaka u imenskoj morfologiji tijekom trajanja intenzivnog tečaja (P – s) za ispitanike (Q. R. i M. B.) te njihov prosjek

**Figure 3.** The percentage of noun morphology errors during the intensive course (P – s) for each subject (Q. R. and M. B.) and their mean

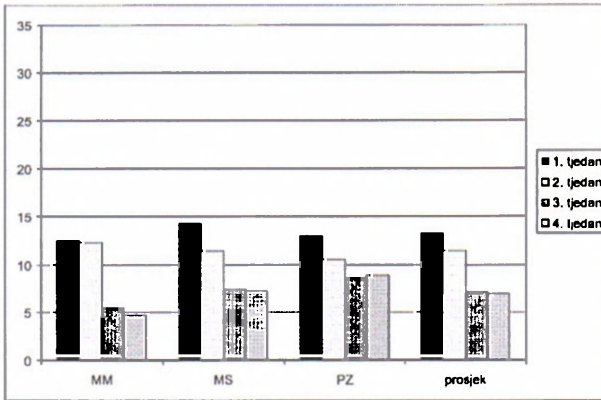


**Slika 4.** Postotak pogrešaka u imenskoj morfologiji tijekom trajanja intenzivnog tečaja (P – n) za ispitanike (B. H., F. S. i A. O.) te njihov prosjek

**Figure 4.** The percentage of noun morphology errors during the intensive course (P – n) for each subject (B. H., F. S. and A. O.) and their mean

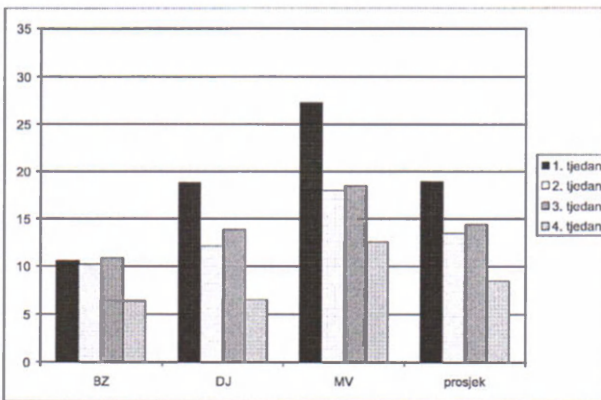
#### Skupina S (S – s i S – n)

I u ovoj skupini postoji razlika u distribuciji pogrešaka u imenskoj morfologiji po tjednima između institucijskih i neinstitucijskih polaznika.



**Slika 5.** Postotak pogrešaka u imenskoj morfologiji tijekom trajanja intenzivnog tečaja (S – s) za ispitanike (M. M., M. S. i P. Z.) te njihov prosjek

**Figure 5.** The percentage of noun morphology errors during the intensive course (S – s) for each subject (M. M., M. S. and P. Z.) and their mean



**Slika 6.** Postotak pogrešaka u imenskoj morfologiji tijekom trajanja intenzivnog tečaja (S – n) za ispitanike (B. Z., D. J. i M. V.) te njihov prosjek

**Figure 6.** The percentage of noun morphology errors during the intensive course (S – n) for each subject (B. Z., D. J. and M. V.) and their mean

Promotrimo li rezultate, vidljivo je da se kod skupina institucijskih polaznika (P – s i S – s) broj morfoloških pogrešaka, bez obzira na razinu učenja jezika, smanjuje. Osnovna je pretpostavka da je to smanjivanje rezultat formalne poduke, naročito poduke gramatike.

Skupina polaznika koja nije prije tečaja pohađala neki formalni oblik podučavanja hrvatskog (P – n i S – n) također pokazuje smanjivanje broja pogrešaka, ali obje skupine, i P – n i S – n, pokazuju veći broj pogrešaka i povećanje broja pogrešaka u trećem tjednu nastave.

Također, za skupine S – n razlika između drugog i trećeg tjedna blaža je nego kod početničke. Kod početničke skupine uprosječeni rezultat pokazuje gotovo jednak broj pogrešaka u prvom i u trećem tjednu nastave (20,1% u prvom tjednu nasuprot 19,8 u trećem tjednu).

### **Analiza rezultata**

#### *Postotak pogrešaka*

Tijekom četverotjednog tečaja napredak je institucijskih učenika ujednačen i stalan, vodeći ih do jezičnog znanja i znanja o jeziku koje se smatra dostatnim za funkcioniranje na višoj jezičnoj razini (u praksi to znači na višem stupnju učenja jezika).

Učenici čiji su dodiri s hrvatskim jezikom vezani za usvajanje u ranom djetinjstvu počinju i završavaju slično kao i prva skupina: počinju znanjem početničke razine kojoj prema testiranjima pripadaju, a završavaju jezičnim znanjem više razine.

Međutim, broj njihovih pogrešaka često je veći, a rezultati u testovima, naročito gramatičkim, često su slabiji od rezultata ostalih polaznika. Ta se tendencija pokazala i u ovom pilot-istraživanju. Može se pretpostaviti da nagli prijelaz na formalan način učenja jezika polaznicima koji nemaju ili imaju nedovoljno osviješteno znanje o jeziku predstavlja problem. U ciljanim zadacima, koji zahtijevaju upravo tu razinu jezičnog djelovanja očekivano će biti lošiji. Naravno, ove bi se pretpostavke trebale uzeti s oprezom i svakako potvrditi ili opovrgnuti opsežnijim ispitivanjima, s više ispitanika i raznovrsnijim testnim ili analiziranim materijalom.

#### *Postotak pogrešaka u trećem tjednu*

Potomci hrvatskih iseljenika dolaze na jezične tečajeve s jezičnim znanjem dovoljnim za manje ili više naprednu komunikaciju. Dio tog jezičnog znanja čini i implementirani gramatički sustav, razvijen tek toliko da može služiti za sporazumijevanje na određenoj razini i okamenjen (*fossilized*) u tom stanju. Drugim riječima, gramatika kojom se koriste u komunikaciji nije ona ciljnog (hrvatskog) jezika, nego *međugramatika* (pripada međujeziku). Takav gramatički sustav karakterizira usvojenost samo dijela gramatičkih pravila, potpuna neusvojenost nekih elemenata ciljnog jezika i česta uopćavanja pravila. Međugramatički sustav, bliži ili dalji sustavu ciljnog jezika, prepoznaje se prema ustaljenim pogreškama, naročito u spontanome govoru (Ellis, 2000).

Tijekom tečaja neinstitucijski su učenici učili nova formalna pravila i koristili ih u zadacima usmjerenim prema nekom segmentu gramatike (na primjer padežni nastavci ili padežne uloge), ali ta pravila nisu se doticala njihova usvojenoga gramatičkog sustava. U trenutku kad su suočeni sa složenijim zadacima u kojima se od njih traži da integiraju nove podatke, nova naučena pravila, njihov zatvoren okamenjeni sustav to ne može obraditi.

Taj je sukob naročito vidljiv u trećem tjednu intenzivnog tečaja, tjednu u kojem se znanja ujedinjavaju i radi se na njihovoj primjeni u pismu i govoru te u složenim gramatičkim zadacima. To je proces koji je težak svim polaznicima, sto je vidljivo iz njihovih rezultata, ali i iz općeg raspoloženja polaznika. U trećem tjednu oni se često žale da su umorni, nemotivirani, da im je teško, da im se sve pomiješalo i da ne znaju što bi kada upotrijebili. Potomci hrvatskih iseljenika često još govore "prije sam znao hrvatski, sad više ništa ne znam", "više ne vjerujem sam sebi", "sad uopće nisam siguran je li nešto dobro ili ne".

Nova vrsta znanja, eksplicitno znanje o jeziku nasuprot implicitnom jezičnom znanju, velik je izazov neinstitucijskim učenicima. Potrebno im je puno vremena i rada da bi deautomatizirali svoju *međugramatiku*, osvijestili pravila prema kojima se nesvjesno upravljaju u jezičnoj proizvodnji. Nakon toga oni ponovno napreduju i dosižu višu jezičnu kompetenciju, koristeći se podlogom svojeg starog znanja. Istodobno usvajaju i alate koji će im omogućiti buduće formalno učenje, nešto što nije bilo moguće s njihovim implicitnim gramatičkim znanjem.

Čini se opravdanim pretpostaviti da učenje uzrokuje njihove lošije rezultate te veću zbunjenost i demotiviranost u ionako zahtjevnom intenzivnom tečaju. Uvid u njihovo jezično stanje mogao bi pružiti mogućnost metodološke ili sadržajne prilagodbe nastave, kako bi ona više odgovarala ovoj specifičnoj skupini.

## PRILAGOĐAVANJE NASTAVE GRAMATIKE

Sama je nastava gramatike donekle kontroverzno područje. Stajališta teoretičara prema učinkovitosti podučavanja gramatičkih pravila kreću se od tvrdnji da eksplicitno učenje pravila ima vrlo mali učinak i da je za usvajanje drugog jezika dovoljno samo učenika izložiti velikoj količini razumljivog ulaza/unosa (najpoznatija je takva teorija Stephena Krashena, vidi Gistaski, 2001), do isticanja važnosti i detaljne razrade načina formalne poduke gramatike (Ančić, 2004).

I teoretičari i praktičari danas se ipak više priklanjaju nužnosti formalne poduke gramatike. Posebno je to izraženo u jezicima sa složenom gramatičkom strukturom, kao što je hrvatski. U Sveučilišnoj školi gramatika se, uz implementiranost u druge aspekte nastave, podučava i samostalno.

Međutim, koliko god takva nastava može biti korisna i dobro strukturirana, neinstitucijskim učenicima često koristi manje nego ostalima. Dok se znanje institucijskih učenika nastavlja na prethodno, neinstitucijski učenici nemaju nužno predznanje. Ako ne uspiju doći do institucijske učenike u metajezičnom i lingvističkom znanju, naročito na višim razinama učenja jezika, na kraju tečaja moći će samo formalno zadovoljiti zahtjeve potrebne za prijelaz na viši stupanj učenja

jezika (na primjer, samo riješiti ciljane gramatičke zadatke, ali ne i tim znanjem ispraviti svoje stalne pogreške u komunikaciji).

### **Posebna metoda za posebnu skupinu**

Hrvatski iseljenici, česti polaznici škola i tečajeva hrvatskog kao stranog jezika, ponekad se smatraju lošijim studentima, manje marljivima i s manjim uspjehom u konačnim rezultatima od studenata koji samo nastavljaju svoje formalno učenje jezika. Koliko god to može biti vezano za razne druge čimbenike (kao što su socio-ekonomski status, motivacija i slično), iz svega navedenog vidljivo je da su oni drugačiji po svojem posebnom jezičnom iskustvu. Nepravедno je očekivati od njih da potpuno zadovolje zahtjeve nastave prilagođene institucijskim učenicima.

U skladu s time, neinstitucijski učenici zahtijevaju posebnu metodu podučavanja, takvu koja će im omogućiti stjecanje znanja o jeziku i metalingvističko znanje koje im nedostaje, povezujući istodobno ta saznanja s njihovim jezičnim znanjem. Takva se metoda može provoditi zasebno, kao dodatna nastava uz nastavu gramatike ili integrirana u samu nastavu. Radni materijali koji se upotrebljavaju u nastavi, kao i plan i program, trebali bi iskoristiti prednost neinstitucijskih učenika, to jest biti utemeljeni na njihovu jezičnom znanju, i istodobno osvještavati znanje o jeziku, iskorištavajući tako njihove prednosti i pružajući im mogućnost da *dostignu* institucionalizirane učenike u eksplicitnom jezičnom znanju. Jedino će na taj način moći u budućnosti ravnopravno sudjelovati u formalno organiziranoj nastavi, prijeći granicu koja dijeli jezičnu kompetenciju kao posljedicu spontanog usvajanja i kao posljedicu institucijskog učenja jezika.

Nastava gramatike koja je u obzir uzela neke od navedenih postavki provedena je na izdvojenoj skupini polaznika potomaka iseljenika u Sveučilišnoj školi hrvatskog jezika i kulture 2004. Primjeri materijala korištenih u nastavi prikazani su u dodatku.

Prvi se zadatak (vježba instrumentala sredstva) smatrao prikladnim zato što zahtijeva složeniji vokabular i razumijevanje, uz jednostavnije i neosvijesteno gramatičko znanje. Učenici su zadatak rješavali bez formalnih uputa (padež, padežna uloga, padežni nastavci, upute o rodu i glasovnim promjenama). Formalne su upute tek slijedile, čime se trebala postići osviještenost polaznika o postojanju posebnog oblika (koji oni već poznaju i upotrebljavaju), o njegovoj primjeni i dodatnim pravilima koja možda još nisu usvojili (na primjer, zasebni nastavci rodova, prijeglas...).

I drugi se zadatak rješava bez formalnih uputa. Uporabom vlastitih rješenja zadataka, polaznici su mogli iščitati ili djelomično iščitati pravila tvorbe perfekta, ali također osvijestiti ulogu uporabe glagolskih vremena općenito te uočiti osnove sintaktičke organizacije rečenice. Istodobno, mogli su uočiti svoje pogreške kako bi mogli dalje raditi na njima.

Oba su zadatka zamišljena tako da na osnovi postojećeg jezičnog znanja polaznika potakne i razvoj jezičnog i metalingvističkog znanja. Smatralo se da bi takav pristup, iako vremenski zahtjevniji i, s obzirom na to da je riječ o intenzivnom tečaju, manje informativan, trebao omogućiti neinstitucijskim

učenicima da dostignu svoje institucijske kolege u znanjima i buduće ravnopravno (ili barem ravnopravnije) sudjelovanje u nastavi.

### UMJESTO ZAKLJUČKA

Pilot-ispitivanje kojim se pokušalo ustanoviti različitost potomaka hrvatskih iseljenika kao specifične grupacije koja uči hrvatski u školama i na tečajevima hrvatskog jezika može poslužiti samo kao početak razmatranja te problematike. Prava istraživanja, i ona vezana za njihovo razlikovanje i ona vezana za metodologiju podučavanja jezika, trebaju se tek provoditi.

Međutim, pristup gramatici koji bi se temeljio na osvješćivanju gramatičkog znanja neinstitucijskih učenika ne samo da bi trebao pomoći toj skupini, nego bi se trebao upotrebljavati i šire od škola hrvatskog jezika za strance. Bilo bi iznimno korisno kad bi se takav tip nastave provodio i u dopunskim školama hrvatskog u inozemstvu koje pohađaju djeca iseljenika.

Ne treba zaboraviti da odabir pravilnog načina podučavanja ne utječe samo na jezičnu kompetenciju učenika, nego također na njihovo zadovoljstvo i motivaciju za učenje jezika, a time posredno i na doživljaj sebe kao dvojezičnoga govornika, kao govornika hrvatskog jezika, pripadnika hrvatskog društva i kulture.

### REFERENCIJE

- Ančić, J.** (2004). Pristup gramatici u nastavi stranog jezika. *Zbornik radova sa savjetovanja HDPL-a: Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika, 14.-16. svibnja 2004, Split*. Zagreb-Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Beaudrie, S., Ducar, C.** (2005). Beginning Level University Heritage Programs: Creating a Space for All Heritage Language Learners. *Heritage Language Journal III*, 1.
- Bialystok E.** (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carreira M.** (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term "Heritage Language Learner". *Heritage Language Journal II*, 1.
- Common European Framework of Reference for Languages.*  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Languages](http://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages)
- Cvikić, L., Jelaska, Z.** (2005). CEF and Less-Widely Learned Languages: an Example of Croatian. *7th International Conference of Language Examination and Applied and Medicinal Linguistics*. Dunaujváros, Mađarska. 29. 4. 2005.
- Eckman F. R. i sur.** (1995). *Second Language Acquisition: Theory and Pedagogy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ellis, R.** (1989). Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11.
- Ellis, R.** (2000). *Second Language Acquisition*. London: Oxford University Press.
- Gistaski, C.** (2001) *Second Language Acquisition Theories: Overview and Evaluation*.  
<http://www.joho.nucba.ac.jp/JCISarticles/gitsaki4298.pdf>
- Hamers, J. F., Blanc M. H. A.** (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jelaska, Z.** (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z., Hržica, G.** (2005). In Search for a Missing Part: Identificational and Generational Motivation in Learning the L2. 15 *EUROSLA – The European Second Language Association 2005 Conference*. Dubrovnik, Hrvatska, 14.-17.9.2005.
- Lightbown, P. M., Spada, N.** (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lynch A.** (2003). The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building. *Heritage Language Journal* 1, 1.
- Schneider G., Lenz P.** (2004). *European Language Portfolio: Guide for Developers*.  
[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents\\_intro/Eguide.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf)
- Selinker, L., Gass, S.** (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B.** (1992). *Second-Language-Acquisition Research and Foreign Language Teaching*.  
<http://www.adfl.org/adfl/bulletin/V23N3/233023.htm>
- Vilke, M.** (1991). *Vaše dijete i jezik, materinski, drugi i strani*. Zagreb: Školska knjiga.
- Widdowson, H.** (2000). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.
-

- DODATAK** Primjeri zadataka korištenih u nastavi gramatike prilagođenoj neinstitucijskim učenicima
- APPENDIX** Examples of exercises used in grammar courses adapted for non-classroom learners.

Hrvoje je još mali. Često se uprja hranom i pićem. Što misliš, čime se sve Hrvoje uprjao?

Hrvoje is still a little boy. He often gets dirty while eating and drinking. What do you think, with what did he get himself dirty?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Svrha zadatka: vježba instrumentalna sredstva

The purpose of the exercise: the use of instrumental case to denote the mean of an action

PERFEKT - PROŠLO VRIJEME	
1. Branka je kupovala hlače	
2. Branka će kupovati hlače	
3. Branka kupuje hlače	
4. Mama će voziti Branku u grad	
5. Mama je vozila Branku u grad	
6. Mama vozi Branku u grad	
7. Ivana kasni na sastanak s Brankom	
8. Ivana je kasnila na sastanak s Brankom	
9. Ivana će kasniti na sastanak s Brankom	
Napiši rečenice rečenice 1, 5 i 8 tako da umjesto <i>Branka, mama i Ivana</i> napišeš <i>Tomislav</i> .	
Napiši rečenice rečenice 1, 5 i 8 tako da umjesto <i>Branka, mama i Ivana</i> napišeš <i>ja</i> .	
Napiši rečenice rečenice 1, 5 i 8 tako da umjesto <i>Branka, mama i Ivana</i> napišeš <i>oni</i> .	
1. Branka je kupovala hlače	→ Tomislav _____
5. Mama je vozila auto.	→ Tomislav _____
8. Ivana je gledala film.	→ Tomislav _____
1. Branka je kupovala hlače	→ Ja _____
5. Mama je vozila auto.	→ Ja _____
8. Ivana je gledala film.	→ Ja _____
1. Branka je kupovala hlače	→ Oni _____
5. Mama je vozila auto.	→ Oni _____
8. Ivana je gledala film.	→ Oni _____
Napiši rečenice rečenice 1, 5 i 8 tako da umjesto <i>Branka, mama i Ivana</i> napišeš <i>ti</i> .	
1. Branka je kupovala hlače	→ Ti _____
5. Mama je vozila auto.	→ Ti _____
8. Ivana je gledala film.	→ Ti _____
Je li to bilo teže? Zašto?	
Ako promjenjano subjekt u rečenici kopri izražava prošlost (perfekt), što se sve mijenja?	

Svrha zadatka: osvijestiti razliku muškog i ženskog roda glagolskog pridjeva radnog i upotreba lica i broja pomoćnoga glagola u tvorbi perfekta

The purpose of the exercise: raising the awareness of the difference between male and female gender of participles in active voice and the number of auxiliary verb in the past tense



**Gordana Hržica**  
Faculty of Education and Rehabilitation, Zagreb  
Croatia

## **WHEN CROATIAN IS TOO DIFFICULT EVEN FOR CROATS: THE METHODOLOGY OF TEACHING CROATIAN AS A SECOND LANGUAGE**

### *SUMMARY*

*There are different motives for studying Croatian as a second language and different methods to do so. Frequent is the wish of Croats living abroad to learn their native language. Their previous language experiences (acquiring the language in the interaction with their family, friends and in Croatian communities) determined their language knowledge so much that they differ from other students of Croatian, who received some kind of formal, goal-oriented teaching.*

*The fields of Croatian as foreign and Croatian as second language have improved in the past few years, both from a scientific and methodological aspect. However, the group of Croatian speakers living abroad received little attention. They were taught Croatian as first (in Croatian schools abroad) or as foreign language, both inappropriate to their previous language experiences and their knowledge.*

*Theoretical and methodological aspects of teaching Croatian as second language will be presented, with the emphasis on the specific needs of students who are Croatian speakers living abroad. Also, some of the materials used in teaching with the guidelines for their further development will be shown.*

**Key words:** *methodology of teaching Croatian, foreign language, foreign language learning, second language acquisition, bilingualism, heritage languages*