



UDK 811.163.42'243  
Izvorni znanstveni članak  
Primljen 21.03. 2017.  
Prihvaćen za tisak 05.02. 2018.

**Sanda Lucija Udier**  
Filozofski fakultet u Zagrebu

## Razvijanje pragmatičke kompetencije u hrvatskome kao inome jeziku

Razvijanje pragmatičke kompetencije od velike je važnosti u nastavi inoga jezika budući da ona, uz jezičnu i sociolingvističku, tvori komunikacijsku kompetenciju (ZEROJ 2005: 111; Jelaska 2005: 21), a njezina nedovoljna razvijenost izaziva nesporazume koji izravno negativno utječu na komunikaciju. Pragmatička kompetencija u hrvatskome kao inome jeziku (HIJ-u) opisana je na razinama jezične kompetencije B1 i B2 po ZEROJ-u (Nazalević Čučević 2013; Nazalević Čučević 2015), a još ne postoje istraživanja koja bi dala smjernice poučavanju pragmatičkih sadržaja u nastavi HIJ-a. Zbog toga je provedeno istraživanje među poučavateljima HIJ-a kojim su se istražila njihova iskustva u poučavanju različitih vrsta učenika HIJ-a pragmatičkim sadržajima te njihove vlastite prakse u oslovljavanju koje je bilo odabrano kao prototipan pragmatički sadržaj koji se u nastavi inoga jezika poučava od samoga početka. Rezultati istraživanja pokazali su kako su pragmatički sadržaji vrlo heterogeni te kako njihov izbor ovisi ne samo o jeziku i situaciji nego i o osobinama sudionika u komunikaciji te njihovim odnosima, što usložnjuje njihovo poučavanje. Istraživanje je također pokazalo kako različite skupine učenika HIJ-a zahtijevaju različit pristup poučavanju pragmatičkih sadržaja s obzirom na kontekst u kojem se poučavanje odvija. Specifičnom skupinom učenika HIJ-a pokazali su se govornici blisko srodnih slavenskih jezika čija pragmatička kompetencija uglavnom nije jednako razvijena kao i jezična, a tu je razliku potrebno prevladati pomno strukturiranim poučavanjem.

**Ključne riječi:** pragmatička kompetencija; hrvatski kao ini jezik; poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika; oslovljavanje; učenici hrvatskoga kao inoga jezika.

## 1. Uvod – pragmatika i međukulturna pragmatika

Najpoznatije određenje pragmatike glasi da je to jezikoslovna grana koja se bavi proučavanjem značenja koje govornici prenose slušateljima te koje slušatelji potom interpretiraju (Yule 1996: 3). Iz te definicije proizlazi da se pragmatika više bavi interpretacijom onoga što govornici zapravo žele reći nego samim značenjem izražâ koje pritom rabe. Pragmatika nužno uključuje analizu konteksta i njegova utjecaja na izrečeno pa se može reći da pragmatička istraživanja proučavaju značenje u kontekstu. Pragmatička istraživanja bave se i time kako slušatelji interpretiraju što je govornik zapravo rekao budući da je u komunikaciji često izrečeno puno više nego što bi se na prvi pogled moglo zaključiti iz značenja samih riječi. Govornici određuju što je, kako i koliko prikladno izreći na temelju konteksta te na temelju tjelesne, umne ili konceptualne blizine svojih slušatelja ili udaljenosti od njih. Prema Yuleu (1996: 3–4) pragmatika se bavi značenjem koje govornik izražava, zatim značenjem u kontekstu te značenjem koje je veće ili različito od značenja riječi kojima se izražava, kao i izražavanjem relativne udaljenosti među sudionicima komunikacijskoga čina. Pragmatika proučava jezično djelovanje, odnosno primjenu jezika te njegov odnos sa sudionicima komunikacijskoga čina. Među najpoznatijim je pragmatičkim teorijama svakako teorija govornih činova koja uzima u obzir komunikacijsku situaciju i njezine elemente: mjesto, vrijeme, temu, svrhu, govornike i njihove namjere (promjena situacija, djelovanje na sugovornika) te sugovornike. Pragmatika se može definirati i kao znanost o multikodnom komuniciranju (Pintarić 2002: 40), a njezin zadatak kao utvrđivanje i osvješćivanje polja totalne komunikacije koja obuhvaća ljudska osjetilna i spoznajna područja. Njezin je zadatak i utvrđivanje temeljnih jedinica neverbalnoga koda, pragmema, koji su višeslojni znakovi u kojima su sadržani neverbalni elementi (Pintarić 2002: 42).

Leech (1983) i Thomas (1983) podijelili su pragmatiku na pragmlingvistiku i sociopragmatiku. Pragmlingvistika se odnosi na govorne činove i značenja koja oni poprimaju u komunikaciji. Ona obuhvaća i pragmatičke strategije kao što su direktivnost i indirektivnost te uvriježene govorne obrasce i jezična sredstva kojima se komunikacijski učinci mogu pojačati ili ublažiti. Sociopragmatika se bavi društvenom prikladnošću komunikacijskoga ponašanja s obzirom na činjenicu da pragmatički izbori povlače za sobom određene posljedice na komunikaciju.

U komunikacijskim situacijama koje su im poznate i bliske sudionici komunikacijskoga čina znaju odabrati odgovarajuće i primjerene izraze. Međutim u novome, nepoznatom okruženju, a okruženje inoga jezika i kulture često je takvo, govornici nisu sigurni što trebaju reći te jesu li upotrijebili odgovarajući ili neprimjeren izraz. Zbog toga postoji poseban smjer u pragmatičkim istraživanjima, takozvana *među-*



*kulturna pragmatika*, koji se bavi proučavanjem pragmatičkih tema u kontekstu inoga jezika. Budući da ovladavaju novim jezikom i kulturom, učenici inoga jezika nalaze se u prostoru međukulturne komunikacije, a on nužno uključuje i međukulturnu pragmatiku. Međukulturna pragmatika pomiruje u sebi dva naizgled suprotna istraživačka pravca – *individualnojezičnu pragmatiku*, koja se bavi pojedinačnim jezičnim realizacijama zasnovanim na namjeri i želji za utjecanjem na sugovornika, i *društvenojezičnu pragmatiku* koja je utemeljena na kontekstualnoj uporabi jezičnih jedinica te proučava interakciju (Kecskes 2014: 7). Učenici inoga jezika i individualna su i društvena bića te se u njihovu procesu ovladavanja inim jezikom događa ne samo susret dvaju jezika i dviju pripadajućih kultura nego i susret individualnojezičnih i društvenojezičnih obilježja, odnosno individualnoga i kolektivnoga u inome jeziku.

István Kecskes osmislio je *sociokognitivni pristup* (2008; 2010; 2014) proučavanju međukulturne pragmatike. Taj pristup naglašava da jezično primanje i jezična proizvodnja uključuju kako prethodno iskustvo i znanje, tako i aktualnu situaciju koja se stvara u komunikacijskoj situaciji zajedničkim djelovanjem njezinih sudionika. Prema Kecskesu pragmatički modeli trebali bi biti vrednovani prema svojem kapacitetu da objasne komunikaciju u višejezičnome kontekstu. Naime, klasična pragmatika smatra da komunikacijski procesi ovise o postojanju uvriježenih društvenih konvencija na koje se oslanjaju njihovi sudionici. Prihvaćene društvene konvencije, uvriježena vjerovanja i uobičajeno znanje sudionika komunikacijskoga čina stvaraju zajednički temelj na kojemu se gradi komunikacija. Prema tomu komunikacija se zasniva na suradnji i sudjelovanju utemeljenom na uobičajenim i prihvaćenim društvenim modelima koji su, premda uvriježeni, međusobno vrlo varijantni. Takva je komunikacija karakteristična za komunikaciju unutar iste kulture koja je zajednička sugovornicima. Ali kad je zajednički temelj nedovoljan ili kada ga uopće nema, kao što je često slučaj u međukulturnoj komunikaciji, sudionici u komunikacijskome činu taj temelj trebaju sami stvoriti kako bi na njemu izgradili komunikaciju. Tako u međukulturnoj komunikaciji naglasak nije na onome što je sudionicima zajedničko (na društvenojezičnome), nego na onome što individualno vrijedi za svakoga sudionika (na individualnojezičnome). Sudionici u međukulturnoj komunikaciji stvaraju zajednički temelj za komunikaciju, za razliku od sudionika komunikacije unutar iste kulture koji se oslanjaju postojeći i samopodrazumijevajući zajednički temelj. Moguće je proučavati međukulturnu komunikaciju koristeći se makroperspektivom i mikroperspektivom. Mikroperspektiva uključuje proučavanje interakcije između dvoje ili više sudionika komunikacije, a makroperspektiva obuhvaća norme i komunikacijske obrasce te formiranje uzusa i očekivanja povezanih s upotrebom jezika u govornim zajednicama (Kecskes 2014: 3).

Kad sudionici u komunikaciji govore inim jezikom, a njihov se prvi jezik razlikuje (dakle kad su u domeni međukulturne komunikacije), poteškoću može predstavljati nedostatna razina jezične kompetencije te cjelovitoga znanja o konvencijama, vjerovanjima i normama u inome jeziku koji se koristi kao sredstvo komunikacije. To kod govornikâ inoga jezika može rezultirati snažno razvijenom svijesti o tome što govore i kako govore, što međukulturnu komunikaciju često čini osvještenijom nego što je to unutarkulturna komunikacija čiji sudionici nisu fokusirani na svoje jezične vještine i kompetencije te se oslanjaju na spontanu jezičnu proizvodnju. Sve implicitno znanje o kojemu pragmatičko značenje ovisi i koje se izražava unutar govorne zajednice često dolazi do izražaja tek kad se pojave poteškoće, nesporazumi i različita shvaćanja, dakle upravo u međukulturnoj komunikaciji. Zbog toga se zahvaljujući međukulturnoj komunikaciji može uočiti kako konvencije nisu univerzalne te kako se razlikuju od kulture do kulture, a međukulturna pragmatika, proučavajući međukulturnu komunikaciju, analizira te različitosti (Kecskes 2014: 2). U jednojezičnome pogledu na jezik može se pretpostavljati da su pravila i načini komunikacije, interpretacije i proizvodnje univerzalni, dakle isti ili vrlo slični u različitim jezicima. Ljudska komunikacija, dakako, sadržava brojna univerzalna obilježja, ali međukulturna komunikacija potvrđuje kako nisu sva obilježja univerzalna. Postoje sličnosti i različitosti između jednokulturne i međukulturne komunikacije jednako kao što postoje sličnosti i razlike u usvajanju prvoga i inoga jezika (Jelaska 2012: 21). Učenici koji usvajaju ini jezik mogu se donekle osloniti na sličnosti i univerzalne elemente, ali upotreba jezika nije regulirana samo univerzalnim, nego i kulturnospecifičnim pravilima (Kecskes 2014: 4).

Postoje mnoge i različite definicije kulture, a najjednostavnije se može reći da je to sustav zajedničkih vjerovanja, norma, vrijednosti, običaja i ponašanja koji karakteriziraju zajednicu. Važno je obilježje kulture da se različito distribuira i da je ne usvajaju i ne prakticiraju svi članovi pojedine zajednice na isti način. Kultura nije statična, već ima pomične granice te objedinjuje karakteristike koje već postoje i karakteristike koje su u nastajanju. Međukulturna pragmatika zasniva se na dijalektičkom i dinamičkom pristupu kulturi (Kecskes 2014: 5). Pripadnost sudionika komunikacijskoga čina istoj zajednici povećava vjerojatnost zajedničkih komunikacijsko-kulturnih obilježja, ali je potrebno uzeti u obzir da svaki komunikacijski čin ima svoj posebni situacijski kontekst koji ga stvara i koji, osim postojećih, sadržava i elemente koji nastaju u vrijeme dok se odvija komunikacija. Sudionici komunikacijskoga čina nastoje se uklopiti u situaciju i kontekst u kojem se komunikacija odvija, ali istodobno i sami stvaraju situaciju i kontekst služeći se pritom i jezikom.

Međukulturna pragmatika otkriva načine na koje jezik djeluje u komunikacijskim situacijama kada sudionici komunikacijskoga čina imaju različit prvi jezik i



predstavljaju različite kulture, a komuniciraju na zajedničkome inom jeziku. Prema Kecsesu (2014: 14) njezini su glavni ciljevi istražiti: (1) interakciju između izvornih i neizvornih govornika nekog jezika, (2) komunikaciju na inome jeziku u čiji sudionici nemaju zajednički prvi jezik, (3) višejezični diskurs i (4) jezičnu uporabu i jezični razvoj višejezičnih osoba, a prema Kasper (1997), Kasper i Blum-Kulka (1993) te Kasper i Dahl (1991: 216) to je ovladavanje pragmatičkom kompetencijom učenika inoga jezika. U njezinu se kontekstu, dakle, istražuje kako učenici inoga jezika primaju i proizvode govorne činove. Međukulturna pragmatika proučava kako se govorni činovi realiziraju u različitim jezicima i kulturama te koja se jezična ponašanja u različitim kulturama i situacijama smatraju primjerenima, a koja neprimjerenima.

### **1.1. Pragmatička kompetencija u nastavi inoga jezika**

Cilj je nastave inoga jezika razvijanje učeničke komunikacijske kompetencije u ciljnome jeziku, što se postiže razvijanjem potkompetencija: jezične, sociolingvističke odnosno društvojezične i pragmatičke odnosno korisničke (ZEROJ 2005: 111; Jelaska 2005: 21). Jezična kompetencija odnosi se na ovladavanje različitim vidovima jezičnoga sustava (leksikom, gramatikom, semantikom, fonologijom, ortografijom, ortoepijom), sociolingvistička kompetencija uključuje poznavanje društvenih aspekata odvijanja jezičnih djelatnosti, a pragmatička funkcionalnu uporabu jezika, tj. različite jezične uloge i govorne činove. Sastoji se od diskursne i funkcionalne kompetencije, od kojih prva podrazumijeva sposobnost nizanja rečenica s ciljem proizvodnje koherentnih jezičnih cjelina, a druga se bavi korištenjem diskursa radi ostvarivanja različitih funkcionalnih svrha pri davanju i traženju činjeničnih informacija, izražavanju i doznavanju stajališta i slično. Funkcionalna kompetencija uključuje poznavanje i prikladno korištenje uzoraka društvene interakcije koji podržavaju komunikaciju, poput modela verbalne razmjene (ZEROJ 2005: 126–134; Jelaska 2005: 23). Pragmatička se kompetencija u načelu odnosi na poznavanje i primjenu konstitutivnih i regulativnih načela teksta kao komunikacijskoga događaja koji ispunjava sedam kriterija tekstualnosti, odnosno konstitutivnih načela. To su: kohezija, koherencija, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost, situativnost i intertekstualnost. Komunikaciju tekstem kontroliraju regulativna načela kojima su obuhvaćeni: efikasnost, efektivnost i primjerenost (de Beaugrande i Dressler 2010). Ona, dakle, uključuje poznavanje i sposobnost upravljanja rasporedom rečenica prema tematskoj organizaciji, linearnome nizanju elemenata, logičnosti, dosljednosti i povezanosti, stilu i registru, retoričkoj učinkovitosti te prema načelu suradnje kojim bi govornikov doprinos konverzaciji trebao biti onakav kak-

vim ga zahtijevaju prihvaćena svrha i smjer razgovora u kojemu sudjeluje (Nazalević Čučević 2015: 42). O pragmatičnoj kompetenciji moguće je govoriti samo ako se uzme u obzir njezina povezanost s jezičnom i sociolingvističkom kompetencijom i njezina ovisnost o njima. Sve ih treba proučavati i poučavati uzimajući u obzir komunikacijske aktivnosti i strategije jezične proizvodnje, primanja i međudjelovanja, kontekst korištenja jezikom i tekst kao središte svakoga komunikacijskoga procesa.

U današnje vrijeme stručnjaci više ne dvoje o činjenici da je pragmatička kompetencija ravnopravna jezičnoj i sociolingvističkoj (ZEROJ 2005: 111; Jelaska 2005: 21), a prvi je ravnopravnost pragmatičke kompetencije s ostalim kompetencijama istaknuo Bachman (1990: 87) smatrajući da se jezična kompetencija sastoji od organizacijske i pragmatičke kompetencije te da se organizacijska kompetencija odnosi na znanja o jezičnim jedinicama i pravila kako od njih nastaju rečenice (gramatička kompetencija) ili diskurs (tekstna kompetencija). Prema Bachmanu pragmatička se kompetencija sastoji od ilokucijske i sociolingvističke kompetencije. Ilokucijska se kompetencija može definirati kao znanje o komunikacijskome činu i načinima kako ga provesti, a sociolingvistička obuhvaća sposobnost prikladnoga služenja jezikom u različitim kontekstima.

Odnos pragmatičke i organizacijske, odnosno pragmatičke i jezične kompetencije vrlo je složen te načelno nedovoljno proučen čak i u bolje istraženim te više poučavanim jezicima od hrvatskoga kao što su engleski, njemački, španjolski, japanski, hebrejski i drugi (Rose 2005: 388–389). Isto vrijedi i za načine razvijanja pragmatičke kompetencije te poučavanja koje vodi njezinu razvijanju (Rose 2005). Kad je riječ o hrvatskome kao inome jeziku (HIJ-u), istraživanja ima vrlo malo i ograničene su obuhvatnosti (Nazalević Čučević 2013; Nazalević Čučević 2015). Dosad provedena istraživanja ukazuju na to da, kako bi uspješno komunicirao na inome jeziku, govornik mora imati razvijen visok stupanj pragmatičke kompetencije (Kasper 1997) te da je pragmatička kompetencija obično razvijenija u učenika drugoga nego u učenika stranoga jezika (Bardovi-Harlig i Dörnyei 1998: 236). Kada učenik usvaja ini jezik živeći u zemlji u kojoj se taj jezik govori, dakle kad se nalazi u situaciji ovladavanja drugim jezikom, pragmatička kompetencija ima golemu ulogu jer se svakodnevno događaju komunikacijske situacije u kojima ta kompetencija dolazi do izražaja, a njezin manjak uzrokuje poteškoće.

Dosadašnja istraživanja, koja su se najviše od svih inih jezika odnosila na engleski i koja su tako brojna da ih na ovome mjestu nije moguće obuhvatiti (a o kojima se može više pročitati u Tello Rueda 2006), najviše su se bavila strategijama poučavanja pragmatičkih sadržaja, naučivošću pragmatike te razlikama u učinkovitosti



poučavanja pragmatike i izlaganju učenika pragmatičkim sadržajima (Rose 2005). Istraživanja su pokazala kako sama izloženost pragmatičkim sadržajima nije dovoljna jer učenici inoga jezika te sadržaje često ne zamjećuju. Istraživanja Bardovi-Harlig (2001, prema Tello Rueda 2006) jasno govore u prilog eksplicitnom poučavanju pragmatičkih sadržaja jer dokazuju kako sadržaji koji nisu bili tako poučavani nisu ni bili usvojeni ili su se usvajali znatno sporije.

## **1.2. Pragmatička kompetencija i hrvatski kao ini jezik**

Za razliku od bolje istraživanih i više poučavanih inih jezika u kojima je proveden znatan broj istraživanja o poučavanju pragmatičkih sadržaja i ovladavanju njima, o pragmatičkoj kompetenciji u kroatističkoj glotodidaktici pisalo se malo. Broj radova o njoj znatno je manji nego broj radova o jezičnoj kompetenciji te su do danas objavljeni samo radovi koji je se rubno dotiču (Novak Milić 2005; Udier i Gulešić Machata 2011a; Udier i Gulešić Machata 2011b). Objavljen je detaljan opis i razrada pragmatičke kompetencije u HIJ-u za razine B1 i B2 po ZEROJ-u (Nazalević Čučević 2013; Nazalević Čučević 2015), a u pripremi su i opisi pragmatičke kompetencije na ostalim razinama poučavanja. Iz opisa pragmatičke kompetencije na razini B1 proizlazi da govornik može izraziti veći dio onoga što želi reći, može započeti raspravu o poznatim temama i temama koje ga zanimaju, održavati raspravu te preuzeti riječ koristeći se primjerenim izrazima. Sposoban je linearno ispričovijedati priču, a u međudjelovanju može ostvariti dulje transakcije (Nazalević Čučević 2013: 41–42). Razina ovladanosti diskursnom kompetencijom na razini B2 očituje se u mogućnosti različita formuliranja onoga što se želi reći te u prilagodbi teme, stila i tona komunikacijskoj situaciji. Govornik na razini B2 započinje razgovor, uspješno uzima i prepušta riječ sugovorniku te zaključuje razgovor. U opisivanju se i prepričavanju služi primjerima i detaljima povezujući svoje iskaze u jasan i dosljedan diskurs različitim kohezivnim sredstvima (Nazalević Čučević 2015: 52). Govornici na razinama B1 i B2 zapravo ostvaruju iste komunikacijske namjere, s tim da se na razini B2 one ostvaruju leksički raznovrsnijim, strukturno složenijim i komunikacijski i funkcionalno izražajnijim sredstvima. U opisu pragmatičke kompetencije na obje razine ističe se, između ostaloga, njezina uska veza sa sociolingvističkom kompetencijom (Nazalević Čučević 2015: 52). Druga istraživanja poučavanja pragmatičkih sadržaja u nastavi HIJ-a te ovladavanja njima još nisu provedena.

## **2. Istraživanje poučavanja pragmatičkih sadržaja u nastavi HIJ-a**

Poučavanje pragmatičkih sadržaja u nastavi HIJ-a jezika, kao i ovladavanje njima, pokazuje se vrlo složenim i važnim te dosad gotovo neistraživanim područjem kroatističke glotodidaktike. Kako bi se skrenula pozornost na taj važni aspekt poučavanja HIJ-a i pokrenula njegova istraživanja, provedeno je istraživanje homogenosti, odnosno heterogenosti pragmatičkih sadržaja kao čimbenika njihova poučavanja te istraživanje poučavanja pragmatičkih sadržaja s obzirom na vrste učenika HIJ-a. Rezultati tog istraživanja mogli bi se primijeniti u poučavateljskoj praksi te proširiti i produbiti sljedećim istraživanjima.

### **2.1. Istraživačka pitanja**

U vezi s poučavanjem pragmatičkih sadržaja u nastavi HIJ-a i ovladavanjem njima može se u kroatističkoj glotodidaktici postaviti znatan broj pitanja od kojih su mnoga već istraživana u kontekstu poučavanja drugih inih jezika (o tome više u Tello Rueda 2006). Međutim, ključnim pitanjima pokazuju se te se zbog toga među prvima istražuju: (1) pitanje odnosa individualnojezičnoga i društvenojezičnoga u pragmatičkim sadržajima te pristup njihovu poučavanju u nastavi HIJ-a te (2) pitanje postoje li i koje su specifičnosti poučavanja pragmatičkih sadržaja s obzirom na vrste učenika HIJ-a, dakle učenika hrvatskoga kao stranoga, hrvatskoga kao drugoga, hrvatskoga kao nasljednoga te učenika hrvatskoga koji su govornici blisko srodnih slavenskih jezika.

### **2.2. Istraživačke hipoteze**

Provedeno je istraživanje kojim se nastojalo odgovoriti na postavljena istraživačka pitanja. Kako bi se istraživačka pitanja konkretizirala i istraživanje usmjerilo, postavljene su sljedeće hipoteze.

H1 Pragmatički sadržaji vrlo su heterogeni i varijantni te o njima među govornicima hrvatskoga jezika postoji samo načelan konsenzus, što upućuje na moguću heterogenost u poučavanju tih sadržaja.

H2 Specifična obilježja različitih vrsta učenika HIJ-a (učenici hrvatskoga kao stranoga, učenici hrvatskoga kao drugoga, učenici hrvatskoga kao nasljednoga i učenici hrvatskoga koji su govornici blisko srodnih slavenskih jezika) zahtijevaju različit pristup poučavanju pragmatičkih sadržaja.





H3 Među učenicima HIJ-a izdvajaju se govornici blisko srodnih slavenskih jezika kao posebna skupina učenika koja pokazuje da visoka razina jezične kompetencije ujedno ne znači nužno i visoku razinu pragmatičke kompetencije.

### **2.3. Opis istraživanja o poučavanju pragmatičkih sadržaja**

Istraživanje je provedeno u sklopu radionice *Razvijanje pragmatičke kompetencije u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika* koja je održana 9. srpnja 2016. godine na 9. stručnom savjetovanju za lektore hrvatskoga kao inoga jezika koje je u organizaciji Croaticuma – Centra za hrvatski kao drugi i strani jezik i Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske održano na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na radionici se okupilo 27 lektora za HIJ koji su, nakon što su bili upoznati s njegovom svrhom, pristali sudjelovati u istraživanju. U prvome dijelu istraživanja ispitanici su ispunili upitnik s otvorenim pitanjima koji se sastojao od dva dijela. Upitnik s otvorenim pitanjima odabran je radi toga da se ispitanicima odgovori ne ograničavaju na postojeće i ponuđene, već da oni samostalno napišu svojim riječima što više o pragmatičkim sadržajima u svojoj poučateljskoj praksi (Dörnyei 2011: 38). U prvome dijelu upitnika odgovarali su na pitanja o vlastitim praksama i stavovima o oslovljavanju u hrvatskome jeziku. Oslovljavanje je bilo odabrano kao fundamentalan i prototipan pragmatički sadržaj koji je neizostavan u poučavanju inoga jezika već od početne razine nadalje. U drugome dijelu istraživanja ispitanici, sveučilišni lektori HIJ-a, podijelili su se u četiri skupine po kriteriju dotadašnjega vlastitog iskustva u poučavanju HIJ-a različitim skupinama učenika na: (1) skupinu koja ima iskustvo s poučavanjem hrvatskoga kao stranoga jezika u inozemstvu, (2) skupinu koja ima iskustva u poučavanju hrvatskoga kao drugoga jezika u Hrvatskoj, (3) skupinu koja ima iskustvo u poučavanju nasljednih govornika HIJ-u te na (4) skupinu lektora koji imaju iskustva u poučavanju HIJ-a govornicima blisko srodnih, dakle slavenskih jezika. Budući da su svi ispitanici sveučilišni lektori HIJ-a, njihova iskustva odnosila su se uglavnom na poučavanje u akademskom kontekstu i na sveučilišnoj razini, pa se i rezultati ovoga istraživanja pretežito odnose na poučavanje na akademskoj razini, a to treba uzeti u obzir u njihovoj interpretaciji. Budući da se dio lektora po iskustvu kojim raspolažu mogao uklopiti u više skupina, skupine su formirane proporcionalno kako bi bile brojčano približno iste – svaka je skupina obuhvaćala šest ili sedam lektora. Lektori podijeljeni u skupine trebali su iznijeti svoja mišljenja i iskustva u poučavanju pragmatičkih sadržaja u nastavi HIJ-a i u učeničkome ovladavanju tim sadržajima, kao i odgovoriti na pitanje postoje li i koje su specifičnosti poučavanja pragmatičkih sadržaja i ovladavanja njima karakteristične za učenike hrvatskoga kao stranoga, odno-



sno hrvatskoga kao drugoga, hrvatskoga kao nasljednoga ili hrvatskoga kojim ovladavaju govornici blisko srodnih slavenskih jezika. Jedan je član svake skupine zapisivao iskustva, mišljenja i stavove koja su navodili svi članovi njegove skupine pa ih je poslije predstavio svim lektorima uključenima u radionicu, a nakon svakoga grupnog izvještaja razvila se rasprava u koju su se uključivali i ostali lektori. Istraživač je objedinio i proanalizirao rečeno i napisano o svakoj pojedinoj temi i ti će rezultati istraživanja biti izneseni u sljedećem poglavlju.

## 2.4. Rezultati istraživanja

### 2.4.1. Heterogenost pragmatičkih sadržaja kao moguć izvor poteškoća u poučavanju

Teza kako su pragmatički sadržaji heterogeni i kako ovise o osobnim, situacijskim i hijerarhijskim okolnostima nastojala se ispitati na primjeru oslovljavanja u hrvatskome jeziku budući da je to jedno od fundamentalnih pragmatičkih sadržaja koji se obrađuju od samoga početka poučavanja na početnoj razini. Pitanja u upitniku koji su ispunili ispitanici odnosila su se na oslovljavanje s *ti* ili *Vi*, započinjanje formalnih pisama formulom oslovljavanja, nedoumice u oslovljavanju i oslovljavanje unutar akademske zajednice budući da su to aspekti oslovljavanja koji su procijenjeni kao najvažniji u komunikaciji u akademskom okruženju koje je i studentima HIJ-a i njihovim lektorima blisko i u kojem se odvija velik dio njihove svakodnevne komunikacije. Odgovori će biti tematski razvrstani i izneseni u sljedećim poglavljima, a važno je napomenuti kako radi kratkoće nisu višekratno navođeni oni odgovori koji su se ponavljali ili koji su bili vrlo slični budući da cilj istraživanja nije bio pokazati kojih je odgovora koliko i koji odgovori prevladavaju, nego kakav je i koliki raspon mogućih odgovora na naizgled elementarna pitanja o oslovljavanju u hrvatskome jeziku.

#### 2.4.1.1. Oslovljavanje s *ti* ili *Vi*

Svi ispitanici napisali su kao opće pravilo oslovljavanja da koriste zamjenicu *ti* u neformalnoj, a *Vi* u formalnoj komunikaciji, ali su istodobno prikazali različite prakse i stavove o oslovljavanju u pismenoj komunikaciji. 22 su ispitanika napisala da zamjenicu *ti* uvijek pišu malim početnim slovom (*pišem ti uvijek malim početnim slovom, pogrešno je pisati ti velikim početnim slovom*), dok ih je 5 objasnilo u kojim situacijama tu zamjenicu pišu velikim slovom: *ti pišem velikim početnim slovom starijim osobama i osobama koje izuzetno cijenim; ti pišem malim slovom, a velikim samo starijim kolegama koji su predložili prelazak na neformalniju komu-*



nikaciju, i to u „prijelaznom periodu“ između Vi i ti; vrlo rijetko ti pišem velikim slovom (dugo prijateljstvo, posebna prigoda, blizak odnos ispunjen poštovanjem); pišem ti malim slovom, osim kad prvi put pišem osobi s kojom sam tek nedavno prešla na ti; pišem ti velikim slovom kad se dopisujem s osobama koje u pismima meni ti pišu velikim početnim slovom. Iz njihovih se odgovora vidi da naizgled univerzalno prihvaćen i jednostavan uzus (ti za neformalno, Vi za formalno obraćanje osobi) ima puno različitih realizacija koje ovise o osobnosti osoba koje komuniciraju i njihovu međusobnu odnosu te dobi, hijerarhijskome ili prijateljskome odnosu, situaciji u kojoj su se našli i drugim parametrima. Isto vrijedi i za usmeno oslovljavanje zamjenicom ti: *govorim ti prijateljima, kolegama i poznanicima koji su iste dobi kao i ja ili mladi; čekam da starija osoba predloži prelazak na ti, inače starije kolege oslovljavam s Vi; osobe koje sam upoznala u neformalnom kontekstu oslovljavam s ti, a u formalnome s Vi; ne volim kad me nepoznate osobe oslovljavaju s ti ili imenom, osobito službene osobe; čak i ako se dobro poznajemo, oslovljavam s Vi osobe koje mi nisu simpatične; ne volim formalno oslovljavanje pa brzo predložim poznanicima da jedni drugima govorimo ti.*

#### 2.4.1.2. Formule za započinjanje formalnih pisama

Oslovljavanje u formalnim pismima također je važan pragmatički sadržaj koji se poučava u nastavi inoga jezika od više početne razine. Premda su formule za započinjanje formalnih pisama poznate te naizgled jednostavne i jasne, ispitanici svejedno pokazuju vrlo različite stavove i prakse: *započinjem pisma uvijek samo s Poštovani/a; Poštovani pišem ako su osobe hijerarhijski na višem stupnju i ako ih ne poznajem i ne znam njihov status; uglavnom s Poštovana/Poštovani, a s Draga/Dragi ako smo u malo prijateljskijem odnosu; Poštovani/Poštovana, s iznimkom ako je u formalnom pismu netko tko se meni obraća s Draga; Dragi/Draga koristim ako već postoji određeni stupanj bliskosti, Poštovani/Poštovana kada osobe kojima pišem ne poznajem; Draga – isključivo za dobro poznatu u osobu (tj. već viđenu, s kojom imam prislan odnos, privatni ili poslovni), to je stvar subjektivne procjene; ovisi o stupnju bliskosti i namjere da stvorim bliskost u odnosu s primateljem pisma; Dragi/Draga koristim u komunikaciji unutar ustanove s kolegama koje osobno poznajem, ali nismo dovoljno bliski, a Poštovani/Poštovana upotrebljavam u komunikaciji s osobama kojima se prvi put obraćam, s kojima komuniciram kraće vrijeme i koje nisam osobno upoznala; onima s kojima ne komuniciram svakodnevno pišem Poštovani/Poštovana, a onima s kojima svakodnevno razmjenjujem mejlove Dragi/Draga; Poštovani/Poštovana pišem osobama na visokoj funkciji i ako ih ne poznajem dobro, a Dragi/Draga ako već poznajem osobu i ako duže komuniciramo;*



*formalna pisma češće počinjem s Poštovani/Poštovana, osobito ako je osoba na višoj poziciji od mene i ako želim zadržati službeni odnos; formalna pisma rijetko započinjem s Draga/Dragi, osim rijetkim osobama s kojima je odnos i poslovni i privatni; prilikom prve komunikacije koristim Poštovani/Poštovana, a u kasnijoj komunikaciji rado i brzo prelazim na Dragi/Draga osim ako ne osjetim da to drugoj osobi ne bi odgovaralo jer iz nekog razloga želi ostati službena; nikad ne započinjem formalna pisma formulom Poštovani/Poštovana jer mi je to prehladno i distancirano, možda čak i arogantno; ako ne znam komu pišem, onda pišem samo Poštovani, a ako znam adresata, pišem Poštovani gospodine ili Poštovana gospođo i dodam prezime; postoji više razina – ako je odnos jako formalan, pišem Poštovani gospodine + prezime, a ako je manje formalan, onda Poštovani + osobno ime ili čak Dragi + osobno ime; ne koristim Dragi/Draga u formalnom obraćanju jer je to namijenjeno isključivo prijateljima i bliskim osobama. Od 27 ispitanika 11 ih je napisalo da počinje službena pisma formulom *Poštovana/Poštovani*, a 16 ih je pružilo različita tumačenja kada koristi koju formulu. Tako i na primjeru započinjanja formalnih pisama pokazalo se da formula obraćanja ovisi ne samo o jeziku i društvenoj situaciji (Harris 2007: 126) nego se bira na temelju osobina i međuljudskih odnosa osoba koje su uključene u komunikaciju te na temelju razine formalnosti, odnosno neformalnosti i bliskosti (postojeće ili one koja se obraćanjem i komunikacijom želi stvoriti ili potencirati) i distanciranosti. Izbor pragmatičkih sredstava ovisi o osobnim odnosima i izborima te ga je zbog toga teško poučavati – naime možemo poučavati učenika pragmatičkim sadržajima, ali ne možemo poučavati osobnost i osobne izbore.*

#### 2.4.1.3. *Formule prikladne u formalnoj akademskoj komunikaciji*

Na pitanje koje se odnosilo na formule prikladne za obraćanje u formalnoj akademskoj komunikaciji ispitanici su odgovorili: *prikladnom smatram formule Gospođo/Gospodine; Kolegice/Kolega, Profesorice/Profesore – obraćanje ovisi o stupnju stečenoga obrazovanja, ali i o situaciji – obraćam li se s pitanjem ili samo predstavljam osobu drugoj osobi; volim da mene oslovljavaju s Profesorice, tako i ja oslovljavam kolege; najčešće pribjegavam tituliranju; Profesorice/Profesore kada taj naslov odgovara istini, može i Gospođo profesorice / Gospodine profesore u izrazito formalnim javnim govorima; Kolega/kolegice osobama koje su u istom rangu ili su osobe nižega ranga od mene, Doktore/Doktorice govorim osobi koja nema zvanje ili je njezino znanstveno zvanje jače od nastavnoga; ovisi o stupnju prisnosti hoću li upotrijebiti Kolegice/kolega ili Profesorice/Profesore; nema pravila; isključivo Kolegice/Kolega jer je to oslovljavanje koje znači kolegijalnost i rav-*



*nopravnost – ne želim da drugi dominiraju nada mnom ako ih oslovljavam s više poštovanja nego što oni oslovljavaju mene; Kolega osobi u istom rangu, Profesore osobi u višem rangu ili starijoj; oslovljavanje ovisi o rangu, ali mislim da bih rijetko upotrijebila Gospodine profesore ili Gospođu doktorice jer je preformalno, zvuči artifično i nije karakteristično za hrvatsku kulturu; izbor formule ovisi o učestalosti komunikacije – što je komunikacija češća, to je obraćanje jednostavnije; ovisi o položaju osobe u sustavu te bliskosti s osobom i naklonosti prema njoj; Profesore/Profesorice je uobičajeno, Doktore/Doktorice i Gospodine/Gospođu nikada ne upotrebljavam; generacijskim kolegama i mlađima obraćam se s Kolega/Kolegice, a starijima s Profesore/Profesorice; Poštovani profesore / Poštovana profesorice; formulom Kolegice/Kolega najmanje se može pogriješiti; oslovljavanje ovisi o sličnosti ili razlici u dobi i statusu osobe koju oslovljavam i mene; koristim jednočlane formule uz prezime u usmenoj komunikaciji, a u pismenoj cijenjeni/cijenjena i punu titulu; ne koristim izraz Kolega/Kolegice jer je to način koji koriste profesori kad svisoka razgovaraju s mlađim i niže rangiranim suradnicima; nastavnom osoblju govorim i pišem Kolega, a nenastavnom Gospođu/Gospodine, starije od sebe (po hijerarhiji i dobi) oslovljavam Profesore i Profesorice, a s osobama svoje dobi i statusa ili komuniciram neformalno ili im se obraćam s Dragi/Draga + ime; postoji više stupnjeva formalnosti: Poštovani profesore + prezime, Profesore + prezime, Poštovani kolega + prezime, Poštovani + ime, samo Poštovani, Dragi + ime, samo Dragi – što se od toga bira, ovisi o odnosu s osobom koju se oslovljava; dobro poznatim profesorima pišem samo Profesore, a nepoznatima Profesore + prezime; nastavnom osoblju govorim Kolega ili Kolegice, a ne nenastavnom Gospodine ili Gospođu. Samo su 4 ispitanika odgovorila da su sve akademske titule prikladne za obraćanje u akademskom kontekstu (kolegica/kolega, profesori-ca/profesor, doktorica/doktor...), dok su 23 ispitanika napisala detaljno obrazloženje kada se koriste kojom titulom. Dakle kao i oslovljavanje s *ti* ili *Vi*, te kao i formule kojima se osobe oslovljavaju u formalnim pismima, i oslovljavanje u akademskome kontekstu pokazalo se vrlo varijantnim i ovisnim o osobnim čimbenicima, međuljudskim odnosima (postojećima i onima koji se žele ostvariti), statusu i situacijama u kojima se sugovornici nalaze. U rezultatima se mogu uočiti i vrlo različita, ponekad čak i sasvim oprečna značenja koja različiti ispitanici pridaju istim načinima obraćanja, kako u primjerima (1) i (2):*

- (1) *koristim isključivo Kolegice/Kolega jer je to oslovljavanje koje znači kolegijalnost i ravnopravnost – ne želim da drugi dominiraju nada mnom ako ih oslovljavam s više poštovanja nego što oni oslovljavaju mene*
- (2) *ne koristim izraz Kolega/Kolegice jer je to način koji koriste profesori kad svisoka razgovaraju s mlađim i niže rangiranim suradnicima.*



Takva različitost stavova i praksi, kao i oprečan stav lektora HIJ-a o istim načinima obraćanja, čini opravdanom pretpostavku da je i poučavanje pragmatičkih sadržaja (konkretno oslovljavanja) međusobno vrlo različito.

#### 2.4.1.4. *Komunikacijske situacije u kojima se javljaju nedoumice u oslovljavanju*

Pišući o vlastitim praksama i stavovima, samo je dvoje od 27 ispitanih lektora odgovorilo da nema nedoumica u vezi s oslovljavanjem. Ostali su ispitanici, njih 25, naveli da imaju dileme u određenim situacijama koje smo podijelili u četiri skupine: komunikacija sa starijom i nadređenom osobom (9 ispitanika), komunikacija s osobom s kojom nije definirana razina bliskosti (4 ispitanika), komunikacija s osobom koja ima više titula (3 ispitanika), 5 ispitanika nije specificiralo u kojim situacijama imaju dileme u oslovljavanju već su samo napisali način kako te dileme razrješavaju, a 4 ispitanika napisala su da imaju dileme u više različitih situacija. Ispitanici su naveli sljedeće konkretne dvojbe u oslovljavanju i načine njihova razrješavanja: *kad se dulje dopisujem s nekom osobom, Poštovani mi se čini preformalnim pa ne znam mogu li inicirati neformalnije obraćanje; ne koristim tročlane izraze, na primjer Poštovani gospodine profesore, ali nisam sigurna koji dio te formule smijem ili trebam izbaciti; odlučim se kako ću osloviti neku osobu na temelju toga kako je ta osoba oslovila mene, ali nisam sigurna da je to uvijek dobro; razmišljam o stupnju bliskosti koji imam ili koji bih željela imati s tom osobom; nisam sigurna kako se treba skupno obraćati na formalan način; imam dileme i tada napišem Dragi i poštovani ili Poštovani i dragi; ne osjećam se dobro kad neki profesor traži da mu govorim ti, nisam sigurna da je to prikladno; kad nisam siguran kako se obratiti, prepustim drugoj osobi da predloži manje formalan način komunikacije, radije griješim na strani formalnosti nego da ispadnem nepristojan ako sam neformalan gdje ne treba; ako je riječ o starijoj ili nadređenoj osobi, pričeka mi signalizira kako da joj se obraćam, a prvo je obraćanje uvijek formalno; često kad nisam sigurna, koristim se bezličnim konstrukcijama; kad imam dileme, upotrijebim formalnije obraćanje pa to ublažim srdačnijim pozdravom na kraju; posežem za formulama koje imaju širi opseg; često razmišljam o tome je li upotrijebljena formula bila dobra i nikad zapravo nisam sigurna, to jako ovisi o osobi kojoj se obraćam (neki ljudi vole da im se pokazuje poštovanje i drže druge ljude na distanci, drugi ljudi preziru formalnosti); kad nisam sigurna kako se obratiti, odlučim se za hijerarhijski najvišu formulu (Profesore/Profesorice); oslanjajući se na intuiciju prelazim s formalnijeg na manje formalan način oslovljavanja; kad osoba ima nekoliko visokih titula, odabirem onu najvišu; kad ne znam kako bih se*



obratila osobi, obraćam se s Gospodine/Gospođo + prezime; u neprilici sam kad osoba koje je po statusu puno iznad mene inzistira na neformalnom oslovljavanju koje meni nije ni ugodno ni prirodno. Velik broj situacija u kojima izvorni govornici hrvatskoga nisu sigurni kako treba oslovljavati sudionike u komunikaciji, kao i strategije kojima pribjegavaju da bi razriješili ili izbjegli nedoumice, također pokazuju heterogenost pragmatičkih sadržaja i njihovu ovisnost o izvanjezičnim (društvenim i osobnim) čimbenicima.

#### 2.4.1.5. Načini poučavanja pragmatičkih sadržaja

Istraživačko pitanje djelomično se odnosilo i na to kako se heterogenost pragmatičkih sadržaja reflektira na praksu poučavanja tih sadržaja u nastavi HIJ-a te se željelo istražiti na što se lektori najviše oslanjaju u tom segmentu svojeg djelovanja. Dakako, najbolji uvid u poučavateljsku praksu dobio bi se korištenjem druge istraživačke metode – takozvanim *sudioničkim promatranjem* (Wray i Bloomer 2012: 179), dakle hospitiranjem na nastavi lektora koji sudjeluju u istraživanju, promatranjem i bilježenjem njihovih postupaka, analizom njihovih nastavnih materijala i aktivnosti koje provode, ali to je postupak koji daleko nadilazi mogućnosti ovoga istraživanja. U ovome će se istraživanju zaključivati na temelju odgovora koje su ispitanici upisali u upitnik, ali će se uzeti u obzir da je takav uvid u načine poučavanja pragmatičkih sadržaja ograničen i da se stvarne prakse vjerojatno unekoliko razlikuju od odgovora koje su naveli ispitanici.

Ispitanici su naveli da se u poučavanju pragmatičkih sadržaja koriste postojećim udžbenicima, konkretno potpoglavljima *Jezik u različitim situacijama* u poglavlji-ma udžbenikâ *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za više početnike* (Čilaš Mikulić, Gulešić Machata i Udier 2016) i *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za niži srednji stupanj* (Čilaš Mikulić, Gulešić Machata i Udier 2014) te da izrađuju vlastite nastavne materijale komplementarne materijalima iz udžbenika i prilagođene kulturi i jeziku učenika koje poučavaju. Također su naveli da se često oslanjaju na situacijsko tumačenje (a to osobito vrijedi za lektore koji poučavaju u situaciji drugoga jezika, dakle u Hrvatskoj, jer njihovi učenici redovito postavljaju pitanja koja proizlaze iz svakodnevnih komunikacijskih situacija u Hrvatskoj) i da se koriste medijskim materijalima (novinskim člancima, materijalima s interneta, kratkim filmovima) u kojima se prikazuju i(li) analiziraju pragmatički sadržaji. Ispitanika koji su naveli da se služe isključivo materijalima iz udžbenika ima 7, jedan se ispitanik oslanja samo na situacijsko tumačenje pragmatičkih sadržaja, 2 isključivo na vlastite materijale, a velika većina, njih 17, u nastavi se služi nekom od kombinacija udžbeničkih i vlastitih materijala, medijskih tekstova te si-



tuacijskoga tumačenja. Tri su ispitanika navela i da pragmatičke sadržaje nastoje poučavati u povezanosti s gramatičkima (na primjer obrada imperativa i kondicionala prvoga povezuje se s obradom toga što je u hrvatskome jeziku u određenim situacijama pristojno, što nepristojno, što preformalno, a što nedovoljno formalno). Dva su ispitanika navela da obrađuju i uvježbavaju pragmatičke sadržaje tako da studentima zadaju samostalno pisanje situacijskih dijaloga ili da provode aktivnosti igranja uloga u kojima se simuliraju svakodnevne komunikacijske situacije te se uvježbava snalaženje u njima. U sklopu tih aktivnosti analizira se koja jezična sredstva proizvode kakve učinke na sudionike u komunikacijskome procesu. Većina ispitanika (18 od 27) napisala je kako izrađuje vlastite materijale za poučavanje pragmatičkih sadržaja ili prilagođava postojeće, udžbeničke materijale. S obzirom na vrlo raznolike prakse i shvaćanja koja su naveli (poglavlja 2.4.1.1. do 2.4.1.4.) može se pretpostaviti da su i njihove prezentacije pragmatičkih sadržaja u nastavi jednako tako raznolike i da učenici HIJ-a ne dobivaju univerzalne odgovore na pitanja koja se odnose na pragmatičke sadržaje.

Iz svega navedenoga proizlazi da je H1 – koja glasi da su pragmatički sadržaji vrlo heterogeni i varijantni te o njima među govornicima hrvatskoga jezika postoji samo načelan konsenzus, što upućuje na moguću heterogenost u poučavanju tih sadržaja u nastavi HIJ-a – potvrđena ovim istraživanjem.

#### *2.4.2. Specifičnosti u poučavanju pragmatičkih sadržaja s obzirom na vrste učenika HIJ-a*

U psiholingvistici i glotodidaktici poznato je kako postoje različite vrste učenika hrvatskoga i drugih inih jezika (Jelaska 2012: 25–27) koje se razlikuju s obzirom na to ovladavaju li oni inim jezikom u zemlji u kojoj se tim jezikom ne govori (situacija stranoga jezika) ili u zemlji u kojoj se tim jezikom govori (situacija drugoga jezika), odnosno je li ini jezik kojim ovladavaju ujedno jezik njihovih predaka (situacija nasljednoga jezika). Ovladavanje inim jezikom tih skupina učenika pokazuje brojne specifičnosti koje treba uzeti u obzir u poučavanju. Iz tog se razloga željelo istražiti postoje li razlike u tome kako različite vrste učenika HIJ-a ovladavaju pragmatičkim sadržajima, odnosno koje su glavne specifičnosti ovladavanja tim sadržajima svake navedene skupine. S tom su svrhom u sklopu istraživanja oformljene skupine poučavatelja HIJ-a koji imaju iskustva u radu s pojedinim vrstama učenika HIJ-a. Te su skupine zajednički ispričale i zapisale svoja mišljenja i iskustva.





#### 2.4.2.1. *Ovladavanje pragmatičkim sadržajima i učenici hrvatskoga kao stranoga jezika*

Prilikom poučavanja hrvatskoga kao stranoga, dakle kad se hrvatski jezik poučava izvan Hrvatske u kojoj je glavni jezik sporazumijevanja, učenici nemaju svakodnevno iskustvo neposredne komunikacije s izvornim govornicima i ne nalaze se u autentičnim komunikacijskim situacijama. Zbog toga se u poučavanju pragmatičkih sadržaja nije moguće oslanjati na autentično situacijsko tumačenje, već je potrebno simulirati komunikacijske situacije te eksplicitno poučavati pragmatičke sadržaje. Za tu se svrhu može preporučiti, osim udžbenika i materijala koje izrađuju sami lektori, korištenje medija i društvenih medija (kao primjere ispitanici su naveli stranice na Facebooku *Uživo iz zagrebačkih tramvaja*, *Uživo iz splitskih autobusa* i *Uživo iz slučajne države*) koji su najbolji surogat autentičnome iskustvu. Korisno je da učenici pišu dijaloge koristeći se govornim obrascima koje je pripremio lektor, kao i da improviziraju različite komunikacijske situacije. Lektor treba uložiti poseban trud da im približi pragmatičke specifičnosti komuniciranja na hrvatskome jeziku, što se može dobro povezati s nastavom u kojoj se opisuje svakodnevna hrvatska kultura i život u Hrvatskoj. Budući da se hrvatski kao strani jezik najčešće poučava u jezično homogenim skupinama u stranim zemljama, nastava pragmatičkih sadržaja može se temeljiti na usporedbi tih sadržaja u hrvatskome jeziku s ekvivalentnim sadržajima u prvome jeziku učenika te se mogu analizirati sličnosti i različitosti.

#### 2.4.2.2. *Ovladavanje pragmatičkim sadržajima i učenici hrvatskoga kao drugoga jezika*

Budući je da kod ovladavanja hrvatskim kao drugim jezikom slučaj da učenici žive u Hrvatskoj, obrađivanje pragmatičkih sadržaja kroz situacijsko tumačenje ne samo da je moguće i potrebno, nego je i neizbježno jer učenici svoja komunikacijska iskustva iz svakodnevnoga života u Hrvatskoj donose na nastavu hrvatskoga jezika. Budući da je često riječ o pojavama koje su zamijetili kao neobične ili nerazumljive, ili se dogodio neki nesporazum ili problem, oni traže da im se objasne pojedine komunikacijske situacije i komunikacijski učinci porabe pojedinih jezičnih sredstava, a od tumačenja imaju koristi ne samo osobe koje su doživjele to konkretno iskustvo i zatražile objašnjenja, nego i svi drugi sudionici nastave. Učenje hrvatskoga jezika u Hrvatskoj otvara brojne mogućnosti za poučavanje pragmatičkih sadržaja pa se poučavanje može temeljiti na autentičnim situacijama koje se doživljavaju na terenskoj nastavi (ispitanici su naveli da učenici mogu učiti komunicirati s konoba-



rom u autentičnoj situaciji u pravom hrvatskom kafiću, kako komunicirati s prodavačicom na hrvatskoj tržnici ili u trgovini i slično, a mogućnosti su beskrajne). Poznato je da boravak u zemlji u kojoj se govori jezik kojim se ovladava ima povoljan utjecaj na razvoj jezične kompetencije, ali postoje i brojna istraživanja koja pokazuju kako takav boravak jako koristi upravo razvoju pragmatičke kompetencije učenika (Geeslin i Long 2014: 214). Poučavanje može biti eksplicitno (kakvo je opisano u ulomku 2.4.2.1. i kakvo je karakteristično za nastavu stranoga jezika) ili implicitno, što znači da se temelji na izloženosti učenika pragmatičkim sadržajima u svakodnevnome životu i ukazivanju na njihove specifičnosti. Lektor svakako treba uložiti dodatni trud da protumači koja su od iskustava koja su doživjeli učenici HIJ-a univerzalno prisutna i primjenjiva (to su, dakle, situacije i govorni obrasci koji su rasprostranjeni, tipični i koji se mogu očekivati u svakodnevnom životu u Hrvatskoj), a koja su individualno obilježje konkretne osobe ili situacije, a inače nisu česti ni tipični za sporazumijevanje u Hrvatskoj tako da ne bi došlo do neproduktivne i štetne generalizacije pojedinačnih učenikovih iskustava

#### 2.4.2.3. Ovladavanje pragmatičkim sadržajima i učenici hrvatskoga kao nasljednoga jezika

Nasljedni govornici najčešće su se služili hrvatskim jezikom samo u svojoj obitelji i(li) iseljeničkoj zajednici izvan Hrvatske te često vladaju samo nestandardnim jezičnim varijetetom (mjesnim govorom, i to često arhaičnim mjesnim govorom koji je u iseljeničkoj zajednici ostao petrificiran u onom obliku u kojem je postojao kad se ta zajednica formirala, dakle u vrijeme kad su se njezini prvi članovi iselili iz Hrvatske) te im nedostaje svijesti o obilježjima i funkciji standardnoga jezika (Jelaška 2016: 176). Zato je za njih karakteristična upotreba jezičnih sredstava koja se u suvremenom hrvatskom jeziku percipiraju kao dijalektalna i(li) anakrona te ponekad kao karakteristična za ruralne sredine. Na ovladanost pragmatičkim sadržajima to se reflektira kao prevladavanje neformalne komunikacije (na primjer nerazlikovanje oslovljavanja s *ti* i *Vi* koje je u hrvatskoj kulturi vrlo važno) u situacijama u kojima bi bila prikladna formalna komunikacija, kao i u prenošenju familijarnih (obiteljskih, rodbinskih i prisnih prijateljskih) komunikacijskih obrazaca na komunikaciju s nepoznatim osobama. Budući da se u hrvatskim iseljeničkim zajednicama obično vrlo intenzivno njeguje vjera, neki od nasljednih govornika, došavši u Hrvatsku, pozdravljali su u svakodnevnim situacijama s *Hvaljen Isus i Marija*, pa su tako čak i započinjali svoja službena pisma na hrvatskome jeziku, što je izazvalo čuđenje primatelja. S obzirom na sve to zadaća je lektora ukazati nasljednim govornicima na razlike u prikladnosti komunikacijskih obrazaca u suvremenome hr-



vatskome jeziku i kulturi u odnosu na one koje su oni usvojili u svojoj obitelji koja je živjela izvan Hrvatske te u iseljeničkoj zajednici. Budući da je za nasljedne govornike vrlo karakterističan snažan emotivan odnos prema hrvatskomu jeziku, potrebno je razviti strategije kako bi se takvo usmjerenje i strukturiranje njihovih jezičnih navika odvijalo obzirno i učinkovito. Ispitanici su naveli formulacije: *Može li se to reći na drugačiji način?* ili *Kako bi se to još moglo reći?* kao prikladne za korištenje u ukazivanju na pragmatički neprihvatljive ili manje prihvatljive sadržaje.

#### 2.4.2.3. Ovladavanje pragmatičkim sadržajima i učenici HIJ-a koji su govornici blisko srodnih slavenskih jezika

Za govornike blisko srodnih slavenskih jezika karakteristično je da brže od ostalih postignu visoku razinu jezične kompetencije u hrvatskome jeziku i da im je ovladavanje hrvatskim jezikom znatno olakšano sličnošću strukture jezika, vokabulara i drugih aspekata s njihovim prvim jezikom (Gulešić Machata i Udier u postupku objavljivanja). Za takve je učenike HIJ-a karakteristično da su jako skloni oslanjati se na svoj prvi jezik te pretpostavljati da su elementi hrvatskoga jezika potpuno podudarni ekvivalentima u njihovu prvom jeziku. Ta sklonost jako dolazi do izražaja kod ovladavanja pragmatičkim sadržajima gdje se uočava intenzivan prijenos iz njihovih prvih jezika. Tako učenici HIJ-a kojima je makedonski prvi jezik učestalo navode samo prezime osobe o kojoj govore (bez ikakve titule), što je u makedonskome jeziku uobičajeno i u privatnoj i u javnoj komunikaciji, a u hrvatskome se percipira kao jako nepristojno. Učenici HIJ-a kojima su prvi jezici poljski ili češki u komunikaciji na hrvatskome jeziku ispadaju prepristojni kad u hrvatski jezik prenose izraze koji su u poljskome, slovačkome i češkome jeziku uobičajeni i prihvaćeni, na primjer obavezno dvočlano ili tročlano tituliranje u oslovljavanju: *poštovana gospođo profesorice, draga gospođo...* ili pisanje zamjenice *Ti* velikim početnim slovom, a učenici HIJ-a iz Bugarske u pismenome obraćanju navode točno znanstveno-nastavno zvanje nastavnika kojemu se obraćaju, puno ili skraćeno (*Poštovana izv. prof. Perić, Poštovani docente Juriću...*) premda bi u hrvatskome jeziku bilo prikladno napisati samo *Poštovana profesorice* ili *Poštovani profesore*, bez obzira na to koji je točan naziv zvanja koje su nastavnici stekli.

Iz iznesenih rezultata istraživanja zaključuje se da je H2 – da specifična obilježja različitih vrsta učenika HIJ-a (učenici hrvatskoga kao stranoga, učenici hrvatskoga kao drugoga, učenici hrvatskoga kao nasljednoga, učenici hrvatskoga koji su govornici blisko srodnih slavenskih jezika) zahtijevaju različit pristup poučavanju pragmatičkih sadržaja – potvrđena i točna. Također se potvrđuje i H3 da se među učenicima HIJ-a izdvajaju govornici blisko srodnih slavenskih jezika kao posebna



skupina učenika koja pokazuje da visoka razina jezične kompetencije ujedno ne znači nužno i visoku razinu pragmatičke kompetencije.

### 3. Rasprava

Kad je riječ o pragmatičkim sadržajima, HIJ je slabo opisan te ne postoji puno istraživanja čiji bi se rezultati mogli izravno usporediti s rezultatima ovoga istraživanja, međutim postoje istraživanja pragmatičkih sadržaja u engleskome kao inome jeziku čiji su rezultati komplementarni njima i s njima korespondiraju. Oslovljavanje s *ti* i *Vi* i poučavanje HIJ-a istraživala je Jasna Novak Milić (2005) koja je došla do zaključka da je, premda je neformalno oslovljavanje kvantitativno u porastu kako u hrvatskome tako i u drugim europskim jezicima, razlikovanje formalnoga i neformalnoga oslovljavanja u hrvatskome jeziku još uvijek jako važno te zbog toga treba pronaći načine njegova poučavanja u nastavi HIJ-a usprkos činjenici što je za njegovo dosljedno provođenje potrebno ovladati složenijim gramatičkim strukturama budući da su množinski oblici teže usvojivi od jedninskih (Novak Milić 2005: 370). Za engleski kao ini jezik provedeno je kvantitativno istraživanje kojim je pokazano kako učenici engleskoga kao stranoga imaju načelno znatno niže razvijenu pragmatičku kompetenciju nego učenici engleskoga kao drugoga jezika (Bardovi-Harlig i Dörnyei 1998). U ovome se istraživanju nije mjerila i uspoređivala pragmatička kompetencija učenika hrvatskoga kao stranoga, hrvatskoga kao drugoga i hrvatskoga kao nasljednoga jezika, ali njegovi rezultati upućuju na mogućnost da postoje razlike među njima koje bi valjalo istražiti. Rezultati ovoga istraživanja jasno pokazuju da postoje specifična obilježja ovladavanja pragmatičkom kompetencijom svake od triju različitih kategorija učenika HIJ-a, iz čega se zaključuje da se na temelju tih razlika trebaju razviti posebne strategije za poučavanje pragmatike u situaciji hrvatskoga kao drugoga, u situaciji hrvatskoga kao stranoga i u situaciji hrvatskoga kao nasljednoga jezika. Istraživanje je također pokazalo kako učenici HIJ-a čiji je prvi jezik slavenski i blisko srodan hrvatskomu brže i lakše od ostalih učenika postižu visoku razinu jezične kompetencije (Gulešić Machata i Udier u postupku objavljivanja), ali to ne znači da im je i pragmatička kompetencija jednako razvijena. Viša razina jezične kompetencije, dapače, u nekim slučajevima može značiti i veću pragmatičku insuficijenciju te više pragmatičkih prijenosnih odstupanja iz prvoga jezika jer se događa da učenici HIJ-a s višom razinom jezične kompetencije nastoje prenijeti u HIJ složene pragmatičke strukture koje u hrvatskome ne postoje (Moeschler 2004: 61) ili nisu uobičajene. Može se pretpostaviti da poteškoću ne predstavljaju toliko razlike u pragmatičkim sadržajima između njihova prvoga, polaznoga jezika i ciljnoga hrvatskoga jezika, koliko pretpostavka učenika da u



hrvatskome jeziku postoje iste pragmatičke strukture kao i u njihovu prvome jeziku, što je sukladno Moeschlerovoj tvrdnji (2004: 57) da je tendencija da se sugovorniku atribuiraju govornikova znanja i vjerovanja to veća što je viša razina govornikove ovladanosti inim jezikom. Prema Moeschleru pragmatički nesporazumi u međukulturnoj komunikaciji ne nastaju toliko zato što govornici ne dijele zajednička znanja i vjerovanja, koliko zato što jedan drugome nesvjesno pripisuju vlastita znanja i vjerovanja, a može se pretpostaviti da se upravo to događa s pragmatičkim sadržajima u hrvatskome jeziku kojim ovladavaju govornici blisko srodnih slavenskih jezika. Važno je napomenuti da je istraživanje provedeno u kontekstu poučavanja HIJ-a na akademskoj razini (u radu se rabi termin *učenici HIJ-a* u značenju 'oni koji uče HIJ', a zapravo je riječ o studentima, dakle odraslim i dobro obrazovanim osobama) te su njegovi rezultati najprimjenjiviji u poučavanju na akademskoj razini.

#### 4. Zaključak

Razvoj pragmatičke kompetencije u inome jeziku jako je važan jer, kad se dogode, pragmatičke greške i propusti izazivaju brze i često vrlo negativne posljedice na komunikaciju. Pragmatička je kompetencija osobito važna na visokim razinama jezične kompetencije kad su učenici ovladali jezičnim sredstvima, ali ponekad ne znaju što ta sredstva impliciraju, a razlika između eksplicitnoga i implicitnoga značenja često igra važnu ulogu u razumijevanju. Poučavati je pragmatičke sadržaje u nastavi HIJ-a teško zato što ne postoje istraživanja o poučavanju i usvajanju pragmatike na koja bi se poučavatelj mogao osloniti, ali i zato što su pragmatički sadržaji vrlo heterogeni i varijantni te ovise o brojnim individualnim i društvenim čimbenicima koji se u njima presijecaju. Izbor pragmatičkih sadržaja uvelike ovisi ne samo o jeziku i društvenom kontekstu, nego i o osobnosti sudionikâ u komunikacijskome procesu i njihovim međusobnim odnosima. Moguće je poučavati pragmatičke sadržaje, ali nije moguće poučavati osobnost, osobne izbore i odnose. Upravo zbog toga važno je da poučavatelji učenicima HIJ-a rastumače složene aspekte upotrebe pragmatičkih sadržaja kako bi ih što bolje pripremili na njihove moguće implikacije.

Budući da se pokazalo kako postoje specifični načini na koje različite vrste učenika HIJ-a (učenici hrvatskoga kao drugoga, učenici hrvatskoga kao stranoga, učenici hrvatskoga kao nasljednoga i učenici hrvatskoga koji su govornici blisko srodnih slavenskih jezika) ovladavaju pragmatičkim sadržajima te budući da svaka od tih skupina ima svoje specifične potrebe proizišle iz konteksta u kojem ovlada-

vaju hrvatskim jezikom, potrebno je razviti posebne pristupe poučavanju svake od njih kako bi se prikladno odgovorilo na njihove potrebe. Kako bi se unaprijedilo poučavanje pragmatičkih sadržaja u nastavi HIJ-a, potrebno je opisati pragmatičku kompetenciju na svim razinama jezične kompetencije te provesti brojna istraživanja na čije bi se rezultate buduće poučavanje moglo osloniti. Ponajprije bi trebalo ispitati učinkovitost eksplicitnoga poučavanja pragmatike, odnosno izloženosti učenika pragmatičkim sadržajima te utvrditi razlike u ovladavanju pragmatičkom kompetencijom različitih vrsta učenika HIJ-a, a potom bi se trebalo fokusirati na istraživanje pojedinih konkretnih pragmatičkih sadržaja i načina kako su strukturirani u hrvatskome jeziku, iz čega bi proizlazila istraživanja njihova poučavanja i ovladavanja.

## Literatura

- Bachman, Lyle. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Badurina, Lada. 2008. *Između redaka. Studije o tekstu i diskursu*. Rijeka: Hrvatska sveučilišna naklada – ICR.
- Bardovi-Harlig, Kathleen; Dörnyei, Zoltán. 1998. Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly* 32(2). 233–262.
- De Beaugrande, Robert-Alain; Dreesler, Wolfgang. 2010. *Uvod u lingvistiku teksta*. Disput: Zagreb.
- Čilaš Mikulić, Marica; Gulešić Machata, Milvia; Udier, Sanda Lucija. 2014. *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za niži srednji stupanj*. Zagreb: FF press.
- Čilaš Mikulić, Marica; Gulešić Machata, Milvia; Udier, Sanda Lucija. 2016. *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za više početnike*. Zagreb: FF press.
- Dörnyei, Zoltán. 2011. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Geeslin, Kimberly L.; Long, Avizia Yim. 2014. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition. Learning to Use Second Language in Context*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gulešić Machata, Milvia; Udier, Sanda Lucija (u postupku objavljivanja). Gramatičke kategorije i njihovi oblici u ovladavanju hrvatskim kao inim jezikom. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*.
- Harris, Sandra. 2007. Politeness and power. U Llamas, Carmen; Mullany Louise; Stockwell, Peter (ur.), *Sociolinguistics*, 122–131. Abingdon: Routledge, Taylor and Francis Group.



- Jelaska, Zrinka. 2005. Jezik – znanje ili sposobnost. U Jelaska, Zrinka (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, 11–23. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Zrinka. 2012. Ovladavanje materinskim i inim jezikom. U Češi, Marijana; Cvikić, Lidija; Milović, Sanja (ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika*, 19–34. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Jelaska, Zrinka. 2016. Kategorija nasljednoga govornika: središte i granice. *Romanoslavica* LII/2. 171–187.
- Kasper, Gabriele. 1997. *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Dostupno na: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>. Datum posjete stranici 18. veljače 2017.
- Kasper, Gabriele; Blum-Kulka, Shoshana. 1993. *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kasper, Gabriele; Dahl, Merete. 1991. *Research Methods in Interlanguage Pragmatics*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center University of Hawai'i at Manoa.
- Kecskes, István. 2008. Dueling contexts: A dynamic model of meaning. *Journal of Pragmatics* 40(3). 385–406.
- Kecskes, István. 2010. The paradox of communication: A socio-cognitive approach. *Pragmatics and Society* 1(1). 50–73.
- Kecskes, István. 2014. *Intercultural Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Leech, Geoffrey. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Moeschler, Jacques. 2004. Intercultural pragmatics: a cognitive approach. *Intercultural Pragmatics* 1(1). 49–70.
- Nazalević Čučević, Iva. 2013. Pragmatička kompetencija. U Grgić, Ana; Gulešić Machata, Milvia; Nazalević Čučević, Iva (ur.), *Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1*, 35–42. Zagreb: FF press.
- Nazalević Čučević, Iva. 2015. Pragmatička kompetencija. U Gulešić Machata, Milvia; Grgić, Ana (ur.) *Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2*, 41–54. Zagreb: FF press.
- Novak Milić, Jasna. 2005. Uporaba osobnih zamjenica *ti* i *Vi* u nastavi stranoga jezika. U Stolac, Diana; Ivanetić, Nada; Pritchard, Boris (ur.) *Jezik u društvenoj interakciji*, 361–373. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Pintarić, Neda. 2002. *Pragmemi u komunikaciji*. Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta.
- Rose, Kenneth R. 2005. On effect of instruction in second language pragmatics. *System* 33. 385–399.
- Tello Rueda, Yined. 2006. Developing Pragmatic Competence in Foreign Language. *Colombian Applied Linguistic Journal* 9. 169–182.
- Thomas, Jenny. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 2. 91–112.



- Udier, Sanda Lucija; Gulešić Machata, Milvia. 2011a. Kakvom jeziku poučavati neizvorne govornike? Viši i niži varijetet u poučavanju hrvatskoga kao inog jezika. *Nova Croatica* V(5). 329–349.
- Udier, Sanda Lucija; Gulešić Machata, Milvia. 2011b. Registri i hrvatski kao ini jezik. U Krejčí, Pavel; Krejčová, Elena; Przybylski, Michal (ur.), *Výuka jihoslovanských jazyků v dnešní Evropě*, 64–71. Brno: Porta Balkanica.
- Vijeće Europe. 2005. *Zajednički europski referentni okvir za jezike*. Zagreb: Školska knjiga i Vijeće Europe.
- Wray, Alison; Bloomer, Aileen. 2012. *Projects in Linguistics and Language Studies: A Practical Guide to Researching Language*. Abingdon: Hodder Education.
- Yule, George. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

## Dodatak A. Upitnik za istraživanje pragmatičke kompetencije

ZAPOSLEN(A) SAM NA FAKULTETU \_\_\_\_\_

### I. Pitanja o poučavanju pragmalingvističkih sadržaja u nastavi hrvatskog kao inog jezika.

1. Na što se najviše oslanjate u poučavanju pragmalingvističkih sadržaja: na sadržaje u postojećim udžbenicima, na vlastite nastavne materijale ili na situacijsko tumačenje pragmalingvističkih činjenica u nastavi?
2. Izrađujete li vlastite nastavne materijale namijenjene isključivo ili uglavnom razvijanju pragmalingvističke kompetencije? Ako da, što ti materijali sadržavaju i kako izgledaju?
3. S kojim ste se pitanjima i dilemama svojih studenata vezanima za pragmalingvističku kompetenciju do sada najviše susretali?

### II. Pitanja o vlastitim praksama i stavovima

1. Kada koristite zamjenicu *ti*, kada *Vi*? Pišete li u privatnoj komunikaciji zamjenicu *TI* velikim ili malim početnim slovom? Ako tu zamjenicu ne pišete uvijek na isti način, objasnite o čemu to ovisi.
2. Kojom formulom započinjete svoja formalna pisma: *Dragi/Draga...* ili *Poštovani/Poštovana...*? Ako ih ne započinjete uvijek istom formulom, objasnite o čemu ovisi izbor formule.





3. Koju formulu (ili formule) koristite i smatrate primjerenima u formalnoj akademskoj komunikaciji: *kolegica/kolega*, *profesorica/profesor*, *doktorica/doktor*, *gospođa/gospodin*, *gospođa profesorica / gospodin profesor*, *gospođa doktorica / gospodin doktor*? O čemu ovisi koju ćete formulu upotrijebiti?

4. Postoje li situacije u kojima imate dvojbe koju formulu trebate upotrijebiti u obraćanju drugoj osobi? Kako razrješujete te dvojbe?

### Adresa autora:

Filozofski fakultet u Zagrebu  
Ivana Lučića 3, Zagreb  
E-mail: sanda.lucija.udier@gmail.com

### DEVELOPING PRAGMATIC COMPETENCE IN CROATIAN AS A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE

The development of pragmatic competence is of great importance in the teaching of a foreign language because in addition to language and sociolinguistic competence, it constitutes communication competence (CEFRL 2005: 111; Jelaska 2005: 21), and its underdevelopment causes misunderstandings that have a negative impact on communication. Pragmatic competence in Croatian as a second and foreign language (CL2) is described on the B1 and B2 levels of language competence under the CEFRL (Nazalević Čučević 2013; Nazalević Čučević 2015), but there have been no studies that would provide guidelines for the teaching of pragmatic content in the classes of CL2. For that reason, a study was conducted among teachers of CL2, investigating their experience in teaching pragmatic content to different types of learners of CL2 and their own practices in forms of address, which were selected as prototypical pragmatic content taught in foreign language classes from the very beginning. The study results have demonstrated that pragmatic content is very heterogeneous and that its selection depends not only on the language and the situation, but also on the characteristics of communication participants and their relationships, which renders their teaching more complex. The study has also shown that different groups of learners of CL2 require a different approach to teaching pragmatic content, depending on the context in which the teaching takes place. Speakers of closely related Slavic languages have proven to be a specific group of learners of CL2, having pragmatic competence that is generally not as developed as the language one, and this difference should be overcome by carefully structured teaching.

**Key words:** pragmatic competence; Croatian as L2; teaching Croatian as L2; forms of address; learners of Croatian as L2.