

KROSSEKCIJSKO ISTRAŽIVANJE RAZVOJA PRAGMATIČKE KOMPETENCIJE U UČENIČKOM MEĐUJEZIKU

*Danijela Šegedin Borovina**
Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet

U ovom radu istražuje se razvoj pragmatičke kompetencije kod hrvatskih učenika engleskoga kao stranoga jezika na trima stupnjevima učenja jezika, početnom, srednjem i naprednom. Razvoj te kompetencije ispitan je na primjeru govornog čina zahtjeva. Korpus zahtjeva prikupljen je uporabom testa dopunjavanja diskursa konstruirana za potrebe istraživanja. Podaci su transkribirani te potom kategorizirani prema sustavu kategorizacije iz projekta CCSARP (1989) prema kojem se strategije zahtijevanja dijele na izravne, konvencionalno neizravne i nekonvencionalno neizravne strategije i niz podstrategija. Ostale kategorije analize uključivale su internu i eksternu modifikaciju. Rezultati su ukazali na postojanje pragmalingvističkog razvoja govornog čina zahtjeva u međujeziku učenika na naprednom stupnju učenja, posebice u uporabi obrazloženja.

Ključne riječi: međujezična pragmatika, razvoj pragmatičke kompetencije, govorni čin zahtjeva, strategije zahtijevanja, stupnjevi učenja.

1. UVOD

Da bi ostvarili svoj komunikacijski cilj, učenici stranoga jezika uz poznavanje gramatičkog i leksičkog sustava jezika koji uče trebaju poznavati i pragmatička pravila uporabe jezika. Istraživanja su pokazala, a iskustva

* dsegedin@ffst.hr

nastavnika i učenika stranoga jezika potvrdila, da čak i učenici koji su na visokom stupnju učenja stranoga jezika imaju poteškoća pri uspješnom ostvarenju pragmatičke sastavnice svojih iskaza. Postoji velika vjerojatnost da će učenici s naprednim jezičnim znanjem na istom zadatku biti pragmatički neuspješniji od izvornih govornika. Takav „scenarij“ može rezultirati nesporazumom, nerazumijevanjem ili potpunim prekidom komunikacije.

Osnovni je cilj učenja stranoga jezika komunikacijska kompetencija, odnosno osposobljavanje učenika za komunikaciju na stranom jeziku. Pragmatička sastavnica komunikacijske kompetencije često je „nevidljivi“ ili „manje očiti“ dio tog procesa i uobičajeno se u literaturi spominje kao treća (ili četvrta) sastavnica komunikacijske kompetencije. Međutim, poznavanje pragmatičkih pravila uporabe jezika u svakodnevnoj je komunikaciji veoma važno. I sami su učenici stranoga jezika svjesni toga, nazivajući ih „tajnim pravilima“ jezika (Bardovi-Harlig, 2001) koja se često ne nauče u razrednoj sredini. Namjera je našeg istraživanja barem djelomično osvjetliti „tajna pravila“, odnosno istražiti proces usvajanja pragmatičke kompetencije u međujeziku učenika stranoga jezika.

2. TEORIJSKA PODLOGA

Prema modelu komunikacijske kompetencije koji su predložili Bachman (1990) te Bachman i Palmer (1996), pragmatička kompetencija, odnosno pragmatičko znanje dio je jezičnog znanja. Osim pragmatičkog, jezično znanje obuhvaća i organizacijsko znanje. Pragmatičko znanje u ovom modelu odnosi se na one vrste znanja koje omogućavaju stvaranje i interpretiranje diskursa povezivanjem izričaja ili rečenica i tekstova s njihovim značenjem, s namjerama korisnika jezika i bitnim obilježjima konteksta uporabe jezika (Bachman i Palmer, 1996).

Istraživanjem razvoja pragmatičke kompetencije u međujeziku učenika stranoga jezika bavi se međujezična pragmatika (engl. *interlanguage pragmatics*). Međujezična je pragmatika „hibrid druge generacije“ (Kasper i Blum Kulka, 1993) jer pripada dvjema disciplinama: usvajanju drugoga jezika i pragmatiki. Pragmatika se definira kao proučavanje jezika sa stajališta njegovih korisnika, posebice izbora i ograničenja s kojima se susreću služeći se jezikom u društvenoj interakciji te učinka koji njihova uporaba jezika ima na ostale sudionike u komunikacijskom činu (Crystal, 1985). Za naše je istraživanje važno spomenuti da je Leech (1983) pragmatiku podijelio u dvije sastavnice, a to su pragmalingvistika i sociopragmatika. Pragmalingvistika se odnosi na sredstva koja rabimo za oblikovanje komunikacijskih činova i relacijskih i interpersonalnih značenja. Ta sredstva uključuju izravne i

neizravne strategije (npr. u zahtjevima), rutine i niz lingvističkih oblika kojima se komunikacijski činovi „ublažavaju“ ili „pojačavaju“ (Kasper i Rose, 2002). Sociopragmatika se definira kao „sociološko sučelje pragmatike“ (Leech, 1983: 10).

Međujezična je pragmatika, dakle, zasebna grana unutar istraživanja usvajanja drugoga jezika koja proces usvajanja sagledava sa stajališta jezične uporabe i sa stajališta učenja. Sa stajališta uporabe međujezična pragmatika istražuje načine na koje neizvorni govornici razumijevaju i proizvode radnju rabeći strani jezik. Sa stajališta učenja međujezična pragmatika proučava kako učenici stranoga jezika razvijaju sposobnost razumijevanja i izvođenja radnja služeći se tim jezikom, odnosno bavi se razvojem pragmatičke kompetencije učenika.

U literaturi postoji velik broj istraživanja u kojima se pragmatika neizvornih govornika proučava sa stajališta uporabe. Ekstenzivno proučavanje pragmatike neizvornih govornika – sa stajališta uporabe – započelo je projektom *Cross-Cultural Speech Act Realization Project* (CCSARP) rezultat kojega je zbornik *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (Blum-Kulka, House i Kasper, 1989). Opći je cilj CCSARP-a bio „utvrditi obrasce realizacije zahtjeva i isprika pod različitim društvenim ograničenjima u nizu jezika i kultura, uključujući i izvorne i neizvorne govornike“ (Blum-Kulka i sur., 1989: 12). Taj je projekt važan zbog instrumenta uporabljena u istraživanjima u okviru projekta. Taj su instrument – test dopunjavanja diskursa (engl. *Discourse Completion Test*) – koji se sastojao od 16 situacija, poslije preuzeli i za svoje potrebe prilagodili brojni autori koji su se bavili međujezičnom pragmatikom. Drugi važan doprinos tog projekta klasifikacija je vrsta strategija zahtijevanja koja se i danas upotrebljava za kodiranje i prikaz rezultata istraživanja u međujezičnoj pragmatiki.

U posljednjih nekoliko desetljeća sve više raste broj razvojnih (krossekcijskih i longitudinalnih) istraživanja kojima se proučava razvoj pragmatičke kompetencije kod učenika stranoga jezika sa stajališta učenja. Taj se razvoj najčešće proučava na primjeru govornih činova. U velikom broju tih istraživanja ispituje se kako učenici stranoga jezika oblikuju govorni čin zahtjeva (Achiba, 2003, Barron, 2000, Ellis, 1992, Félix-Brasdefer, 2005, Hassall, 2003, Hill, 1997, Rose, 2000, 2009, Trosborg, 1995). Ta su istraživanja pokazala da je razvoj pragmatičke kompetencije u učeničkom međujeziku najuočljiviji na području izravnih i konvencionalno neizravnih strategija zahtijevanja te uporabe interne i eksterne modifikacije zahtjeva.

Govorni čin zahtjeva pogodan je za istraživanje pragmatičkog razvoja učenika iz nekoliko razloga. Kao prvo, taj se govorni čin često upotrebljava u

komunikaciji. Drugo, zahtjevi se ostvaruju kroz niz različitih lingvističkih oblika te izražavaju niz funkcija i namjera zbog čega su osobito pogodni za ispitivanje načina na koji su lingvistički oblici povezani s namjerama govornika. Zahtjevi „ugrožavaju obraz“ govornika (Brown i Levinson, 1987) i slušatelja, zbog čega će govornik, da bi smanjio potencijalne nesporazume u komunikaciji, rabiti niz modifikacija i strategija. Zbog svega navedenoga istraživanjem učeničke proizvodnje govornog čina zahtjeva stječe se uvid u različite aspekte razvoja pragmatičke kompetencije učenika, što je ujedno i cilj našeg istraživanja. S obzirom na spomenutu podjelu pragmatike, u ovom ćemo se istraživanju usmjeriti na ispitivanje razvoja pragmalingvističke sastavnice pragmatičke kompetencije. Na sociopragmatičku sastavnicu osvrnut ćemo se u raspravi.

3. OPIS PROVEDENOG ISTRAŽIVANJA

3.1. Cilj

Cilj je našeg istraživanja ispitati i opisati razvoj pragmalingvističke sastavnice pragmatičke kompetencije kod hrvatskih učenika engleskoga kao stranoga jezika na trima stupnjevima učenja, početnom, srednjem i naprednom. Analizom prikupljenih podataka pokušali smo dati odgovor na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kojim se strategijama i podstrategijama zahtijevanja koriste hrvatski učenici na različitim stupnjevima učenja engleskoga pri oblikovanju govornog čina zahtjeva na engleskom jeziku?
2. Kojim se vrstama interne i eksterne modifikacije koriste hrvatski učenici na različitim stupnjevima učenja engleskoga pri oblikovanju govornog čina zahtjeva na engleskom jeziku?
3. S obzirom na uporabu strategija i podstrategija zahtijevanja te interne i eksterne modifikacije, postoje li dokazi za pragmalingvistički razvoj?

3.2. Uzorak

Istraživanje je provedeno tijekom prvog i drugog polugodišta školske godine 2011./2012. Sudionici u istraživanju bili su učenici osnovnih i srednjih škola na području Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije. Svi su učenici engleski učili kao prvi strani jezik. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 150 učenika, i to 50 učenika 5. razreda osnovne škole, 50 učenika 8. razreda osnovne škole i 50 učenika 4. razreda gimnazije.

Po uzoru na postupak često uporabljen u radovima koji se bave istraživanjem pragmatičke kompetencije (Félix-Brasdefer, 2007, Rose, 2000, 2009), krenuli smo od pretpostavke da razred koji učenici pohađaju

predstavlja razinu znanja stranoga jezika, odnosno međujezičnog razvoja. Dakle, pretpostavili smo da su učenici 5. razreda osnovne škole još uvijek na početnom stupnju učenja (peta godina učenja), učenici 8. razreda na srednjem stupnju (osma godina učenja), a učenici 4. razreda gimnazije na naprednom stupnju učenja (dvanaesta godina učenja). Ovo istraživanje može se opisati kao krossekcijsko istraživanje s pseudolongitudinalnim nacrtom zato što se primarna obilježja govornog čina zahtjeva ispituju na različitim uzorcima iste populacije s ciljem utvrđivanja razvoja pragmatičke kompetencije na primjeru navedenoga govornog čina.

3.3. Konstrukcija upitnika

Upitnici, posebno razne vrste testa dopunjavanja diskursa, najčešće su upotrebljavana metoda prikupljanja podataka u istraživanjima međujezične pragmatike. Osim toga, test dopunjavanja diskursa je i najčešće kritizirana metoda istraživanja. Jedna je od najčešćih kritika uporabe testa dopunjavanja diskursa da podaci prikupljeni tim testom ne nalikuju iskazima u stvarnim govornim situacijama. Usprkos kritici, Rose smatra da „oni koji odbacuju test dopunjavanja diskursa kao valjanu proceduru prikupljanja podataka s argumentom da ne daje podatke karakteristične za stvarnu uporabu jezika, u potpunosti promašuju smisao“ (2009: 2347). Rose (2009) navodi da cilj testa dopunjavanja diskursa nije saznati kako bi učenici oblikovali zahtjeve u stvarnoj govornoj situaciji, već istražiti kakvo je njihovo znanje o uporabi i oblikovanju zahtjeva na engleskom. To znanje Beebe i Cummings nazivaju „stereotipnim oblikom govornog čina“ (1996: 81). Cilj je našeg istraživanja ispitati upravo učeničku proizvodnju takva „stereotipnog oblika“. Naime, učionica stranoga jezika sama je po sebi umjetna situacija gdje komunikacijske izmjene zapravo vrlo rijetko nalikuju prirodnomu govoru. Od učenika se očekuje da oblikuju iskaze koji će biti gramatički točni i prikladni za trenutnu situaciju u razredu, a ne iskaze koje bi izrekli u „stvarnoj“ komunikaciji.

U ovom istraživanju odlučili smo se za postupak konstrukcije upitnika koji je u svojim dvama istraživanjima opisao Rose (2000, 2009). Postupak se sastoji od triju koraka: generiranja primjera te prve i druge metapragmatičke procjene. Važna je razlika između takva procesa konstruiranja upitnika i upitnika sastavljenih na temelju autorova odabira i oslanjanja na prethodne slične upitnike u tom što u ovom procesu sudjeluju sudionici istraživanja, odnosno učenici.

3.3.1. *Generiranje primjera*

Prvi korak u konstrukciji upitnika sastojao se od prikupljanja prijedloga mogućih razrednih situacija kroz proces generiranja primjera (engl. *exemplar generation*). S tim je ciljem izrađen upitnik u kojem su navedena dva primjera mogućih zahtjeva u razrednoj situaciji. Učenicima je ostavljeno deset numeriranih praznih crta na koje su upisivali svoje prijedloge. Upitnik za generiranje primjera bio je napisan na hrvatskom jeziku, a učenici su također svoje odgovore pisali na hrvatskom. U ovom dijelu istraživanja sudjelovalo je 20 učenika 5. razreda osnovne škole, 20 učenika 8. razreda te 27 učenika 4. razreda gimnazije. Upitnikom je prikupljeno 665 učeničkih odgovora, od kojih se 305 odnosilo na moguće situacije unutar škole, a 361 odgovor odnosio se na zahtjeve koji se najčešće postavljaju unutar obitelji. S obzirom na to da naši učenici priliku za govorenje engleskoga najčešće imaju samo u školi na satima engleskoga, odlučeno je da ćemo za daljnju konstrukciju upitnika rabiti samo „školske“ situacije. Slijede primjeri takvih situacija:

Pitala sam prijateljicu može li mi posuditi bilježnice iz engleskoga.

Zamolila sam nastavnicu da me ne pita danas.

Od nizova sličnih zahtjeva koji su se pojavili u korpusu odabrali smo po jednu varijantu. Također je odlučeno da situacije u kojima nastavnik postavlja zahtjev učeniku neće biti uključene u daljnju konstrukciju upitnika. Takve situacije od učenika zahtijevaju svojevršno igranje uloga i time uvećavaju ono što je istaknuto kao glavni problem testa dopunjavanja diskursa, odnosno neautentičnost podataka. Nakon što su primijenjena oba kriterija, od početnih 305 situacija u upitnik za prvu metapragmatičku procjenu uključeno je 45 situacija u kojima jedan učenik postavlja zahtjev drugom učeniku (učenik - učenik) te 14 situacija u kojima učenik nešto traži od nastavnika (učenik - nastavnik).

3.3.2. *Prva i druga metapragmatička procjena*

Radi metapragmatičke procjene prikupljenih scenarija izrađen je upitnik koji se, kao što je već rečeno, sastojao od ukupno 59 situacija. U taj su upitnik bile uključene dvije varijable: razina nametanja s vrijednostima „veliko“ i „malo“ (engl. *degree of imposition*) te procjena vjerojatnosti (engl. *likelihood of occurrence*) da se neka situacija u školi zaista i dogodi s vrijednostima „da“ i „ne“. Situacije su u upitniku grupirane prema odnosu između ispitanika (učenik - učenik; učenik - nastavnik), a upitnik je pisan na hrvatskom jeziku i u 2. licu jednine. Učenicima su dane detaljne pisane i usmene upute. Popunjavanje upitnika odvijalo se za vrijeme nastave engleskoga jezika. Ukupno 62 učenika

popunilo je upitnik, od toga 20 učenika 5. razreda, 20 učenika 8. razreda i 22 gimnazijalaca.

Odlučeno je da će u drugu metapragmatičku procjenu biti uključene samo one situacije za koje više od 65 % učenika procjenjuje da se u razredu mogu dogoditi. Od početnih 59 situacija, 46 situacija ispunilo je taj kriterij. Kao drugi korak, jednak je kriterij primijenjen za stupanj nametanja/prinude. Od 46 situacija, njih je 38 ispunilo taj kriterij. Dakle, u upitnik za drugu metapragmatičku procjenu uključene su samo situacije za koje više od 65 % učenika misli da se vjerojatno mogu dogoditi u školi i kod kojih 65 % ili više učenika smatra da je stupanj prinude visok, odnosno nizak.

Upitnik za drugu metapragmatičku procjenu sastojao se od četiriju dijelova i ukupno 38 mogućih školskih situacija. U prvom su dijelu nabrojene sve situacije učenik - učenik, a ispitanici su trebali naznačiti zaokruživanjem riječi „da“ ili „ne“ smatraju li da se određena situacija može dogoditi u razredu. U drugom dijelu upitnika od učenika smo tražili istu takvu procjenu, samo za situacije učenik - nastavnik. U trećem dijelu upitnika učenici su trebali zaokruživanjem riječi „veliko“ i „malo“ procijeniti razinu nametanja/prinude za situacije učenik - učenik. Isto su trebali napraviti u četvrtom dijelu upitnika, no za situacije učenik - nastavnik. Upitnik za drugu metapragmatičku procjenu napisan je na hrvatskom jeziku, a popunjavanje upitnika odvijalo se za vrijeme nastave engleskoga jezika. Ukupno 54 učenika popunilo je taj upitnik, od toga 15 učenika 5. razreda, 16 učenika 8. razreda i 23 gimnazijalaca.

Pri analizi učeničkih odgovora uporabljen je isti kriterij kao u prvoj metapragmatičkoj procjeni: najprije smo eliminirali situacije za koje je manje od 65 % učenika smatralo da se mogu dogoditi u razredu. Od 38 situacija učenici su za 30 situacija procijenili da je vjerojatno da se događaju u školi. Od tih 30 situacija dvije nisu ispunile kriterij za razinu nametanja. Dakle, od početnih 305 „školskih“ situacija, njih 28 uključeno je u krajnju inačicu upitnika (Prilog 1).

3.4. Prikupljanje podataka

Proces prikupljanja podataka za istraživanje tekao je u nekoliko koraka. Autorica je najprije upoznala učenike s ciljem istraživanja te ih potom zamolila za suradnju. Nakon što je dobila njihov pristanak, učenicima je podijelila test dopunjavanja diskursa. Zamolivši učenike za pažnju, autorica je naglas pročitala upute za popunjavanje upitnika. Kako bi bila sigurna da su razumjeli upute, autorica je učenicima postavila nekoliko pitanja te još jednom dala usmeno objašnjenje. Od učenika je također tražila da daju primjer zahtjeva na

engleskom. Naime, iako je upitnik pisan na hrvatskom jeziku, učenici su morali davati odgovore na engleskom. S obzirom na broj raspoloživih diktafona, prikupljanje podataka odvijalo se u grupama po četvero učenika. Nakon što su im dane upute i podijeljeni diktafoni, učenici su razmješteni u udaljene kutove učionice kako bi si što manje međusobno smetali. Upute su, dakle, učenici dobili u grupi, a svoje su odgovore snimali individualno. Autorica je potom išla od jednog do drugog učenika te svakom ponaosob davala upute o funkcioniranju diktafona te provjerila jesu li učenici razumjeli upute. Učenicima je dana mogućnost da kažu „ne znam“ ako nisu bili sigurni kako oblikovati svoj odgovor. Cjelokupni je postupak za svaku grupu trajao prosječno 25 min.

3.5. Analiza podataka

Analiza podataka provedena je prema sustavu kodiranja strategija zahtijevanja koji su predložili Blum-Kulka i sur. u projektu CCSARP (1989) i prema kojem se strategije zahtijevanja s obzirom na razinu izravnosti dijele na izravne, konvencionalno neizravne i nekonvencionalno neizravne strategije te niz mikrostrategija (za primjere uporabe v. potpoglavlja 3.6.2., 3.6.3. i *Raspravu*). Kao osnovna jedinica analize uzet je iskaz (ili niz iskaza) kojim je učenik dao odgovor na pojedinu situaciju iz upitnika. Zahtjevi su analizirani s obzirom na uporabljenu strategiju zahtijevanja, odnosno razinu izravnosti te internu i eksternu modifikaciju. U svakom je učeničkom iskazu najprije identificiran središnji dio čina (engl. *Head Act*). Središnji dio čina (*b* u donjem primjeru) definiran je kao minimalna jedinica kojom se ostvaruje zahtjev; to je sama srž zahtjeva (Blum-Kulka i sur., 1989).

Teacher, could you repeat the question? I didn't hear you well.

(a) (b) (c)

Ostali dijelovi iskaza - izraz za privlačenje pozornosti (*a*) i popratni izraz (*c*) - nisu nužni za ostvarenje zahtjeva. Središnji smo dio čina potom svrstali u jednu od triju glavnih strategija zahtijevanja, odnosno odredili je li zahtjev oblikovan uz pomoć izravnih, konvencionalno neizravnih ili nekonvencionalno neizravnih strategija zahtijevanja. Potom smo za svaki zahtjev utvrdili koju su mikrostrategiju učenici rabili.

Ostali elementi analize uključuju dvije vrste modifikacije. Interna modifikacija dio je same srži govornog čina zahtjeva te uključuje elemente koji ublažavaju ili pojačavaju ilokucijsku snagu zahtjeva. Eksterna modifikacija ima istu funkciju kao interna modifikacija. Eksterni modifikatori, međutim, nisu dio srži govornog čina te se pojavljuju ispred ili iza samog zahtjeva.

Sve su statističke analize u ovom istraživanju provedene uz pomoć programa SPSS 13 i SPSS 17 za Windows.

3.6. Rezultati

3.6.1. Glavne strategije zahtijevanja (makrostrategije)

U tablici 1. prikazane su frekvencije, odnosno učestalost uporabe makrostrategija u odnosu na tri grupe učenika engleskoga jezika za sve situacije iz upitnika. S obzirom na pretpostavljenu razinu jezičnog znanja (v. poglavlje 3.2.), za učenike 5. razreda osnovne škole u tablicama ćemo rabiti termin *početni* (stupanj učenja), za učenike 8. razreda *srednji*, a za učenike 4. razreda gimnazije *napredni*.

Tablica 1. Opća uporaba glavnih strategija zahtijevanja kod tri grupe učenika engleskoga kao stranoga jezika (promatrano vertikalno)

STUPANJ	MAKROSTRATEGIJE				
	izravne strategije	konvencionalno neizravne strategije	nekonvencionalno neizravne strategije	TOTAL	
<i>početni</i>	44 (21 %)	561 (23,7 %)	3 (30 %)	609	$\chi^2 = 3,32,$ $df=4;$ $p=0,05058$
<i>srednji</i>	78 (37,5 %)	767 (32,4 %)	2 (20 %)	846	
<i>napredni</i>	86 (41,3 %)	1037 (43,8 %)	5 (50 %)	1128	
TOTAL	208 (100 %)	2365 (100 %)	10 (100 %)	2583	

Rezultate prikazane u tablici 1. promatrat ćemo vertikalno, odnosno s aspekta uporabe pojedine makrostrategije u različitim razredima, odnosno na različitim stupnjevima. Prikazane frekvencije, odnosno učestalost uporabe pojedine strategije zahtijevanja upućuju na isti obrazac u svim razredima, tj. porast učestalosti uporabe pojedine vrste strategija od najmlađih do najstarijih učenika.

Od ukupnog broja izravnih strategija identificiranih u korpusu učeničkih odgovora (208) u korpusu odgovora učenika 5. razreda (*početni* stupanj učenja) izravne strategije uporabljene su 44 puta (21 % od ukupnog broja izravnih strategija), u odgovorima učenika 8. razreda (*srednji* stupanj učenja) 78 puta (37,5 %), a gimnazijalci (*napredni* stupanj) su izravne strategije upotrijebili 86 puta (41,3 % od ukupnog broja izravnih strategija u korpusu).

Konvencionalno neizravne strategije, pogledamo li ukupne rezultate, najčešće su upotrebljavane strategije u korpusu učeničkih odgovora. Međutim, i ovdje se uočava razlika s obzirom na pretpostavljenu razinu ovladanosti stranim jezikom. Učenici 5. razreda konvencionalno neizravne strategije rabili su u 561

zahtjevu (23,7 %), učenici 8. razreda u 767 zahtjeva (32,4 %), a gimnazijalci u 1037 zahtjeva (43,8 %). Dakle, uočljiv je porast od oko 10 % u uporabi konvencionalno neizravnih strategija od generacije do generacije učenika.

Kako bismo provjerili postoje li značajne razlike u frekvencijama među pojedinim grupama, proveli smo χ^2 test. Nakon provedene analize dobili smo rezultate ($\chi^2=3,32$; $df=4$; $p=0,05058$) koji su točno granično statistički značajni na razini značajnosti od 5 %. Možemo zaključiti da se opažene frekvencije u tom slučaju značajno razlikuju od onih koje bismo po slučaju, odnosno teoriji očekivali. Dakle, podaci prikazani u tablicama 1. i 2. ukazuju na to da se grupe učenika engleskoga kao stranoga jezika značajno razlikuju u učestalosti uporabe makrostrategija uključenih u analizu. Kao što je već navedeno, učenici 4. razreda gimnazije najučestalije upotrebljavaju sve vrste strategija te gotovo dvostruko češće rabe i izravne strategije i konvencionalno neizravne strategije nego učenici 5. razreda osnovne škole.

Tablica 2. Opća uporaba makrostrategija u trima grupama učenika engleskoga kao stranoga jezika (promatrano horizontalno)

STUPANJ	MAKROSTRATEGIJE			TOTAL	$\chi^2 = 3,32$, $df=4$; $p=0,05058$
	izravne strategije	konvencionalno neizravne strategije	nekonvencionalno neizravne strategije		
<i>početni</i>	44 (7,2 %)	561 (92,1 %)	3 (0,5 %)	609 (100 %)	
<i>srednji</i>	78 (9,2 %)	767 (90,6 %)	2 (0,2 %)	846 (100 %)	
<i>napredni</i>	86 (7,6 %)	1037 (91,9 %)	5 (0,4 %)	1128 (100 %)	
TOTAL	208 (8 %)	2365 (91,6 %)	10 (0,4 %)	2583 (100 %)	

Rezultate prikazane u tablici 2. promatramo horizontalno, odnosno iz perspektive grupa učenika. U ovom slučaju možemo opaziti gotovo u potpunosti jednak obrazac uporabe makrostrategija u svim grupama. Vidljivo je da učenici u svim grupama najučestalije rabe konvencionalno neizravne strategije, za razliku od ostalih dviju vrsta makrostrategija koje učenici u pojedinim grupama rabe u manje od 10 % slučajeva. Udjeli za konvencionalno neizravne strategije kreću se od 90,6 % u korpusu odgovora učenika 8. razreda do 92,1 % u korpusu odgovora učenika 5. razreda. Od ukupnog broja zahtjeva u korpusu (2583) velika većina zapravo je oblikovana uporabom konvencionalno neizravnih strategija zahtijevanja.

Što se izravnih strategija tiče, najčešće ih rabe učenici 8. razreda (ako pogledamo udjele u korpusima pojedinih razreda). Od ukupno 846 zahtjeva prikupljenih od učenika 8. razreda, njih 9,2 % oblikovano je uporabom izravnih strategija zahtijevanja. Prema prikazanim rezultatima izravne strategije najrjeđe

rabe učenici 5. razreda – od ukupno 609 prikupljenih zahtjeva koji sačinjavaju korpus odgovora učenika 5. razreda, njih 7,2 % oblikovana su uporabom izravnih strategija zahtijevanja.

Nekonvencionalno neizravne strategije zahtijevanja izostavit ćemo iz daljnje analize s obzirom na to da su učenici u cijelom korpusu te strategije rabili u ukupno 10 zahtjeva. U daljnjoj analizi usmjerit ćemo se na analizu uporabe podvrsta izravnih i konvencionalno neizravnih strategija zahtijevanja.

3.6.2. Uporaba izravnih strategija zahtijevanja

U korpusu je identificirano ukupno 208 zahtjeva oblikovanih uporabom izravnih strategija zahtijevanja. Slijede primjeri (u navođenju primjera „u“ označava riječ „učenik“, „s“ označava broj situacije iz upitnika, a „r“ razred koji učenik pohađa):

Please, friend come to my birthday. (u5, s4, r5)

Man, call me afternoon. (u9, s25, r8)

Wipe the blackboard for me, pleeease! (u25, s26, r8)

Come sit with me. I'm alone. (u31, s12, r4)

U tablici 3. prikazana je učestalost uporabe podvrsta izravnih strategija zahtijevanja za tri grupe učenika engleskoga kao stranoga jezika. U korpusu su identificirane sljedeće podvrste izravnih strategija: imperativ, eksplicitni performativ, modificirani performativ i izražavanje želje.

Tablica 3. Učestalost uporabe podvrsta izravnih strategija zahtijevanja za tri grupe učenika engleskoga kao stranoga jezika

STUPANJ	IZRAVNE STRATEGIJE				
	imperativ	eksplicitni performativ	modificirani performativ	izražavanje želje	TOTAL 2 (% za grupu)
početni	42 (95,4 %)	1 (2,2 %)	0	1 (2,2 %)	44 (100 %)
srednji	75 (96,1 %)	1 (1,2 %)	1 (1,2 %)	1 (1,2 %)	78 (100 %)
napredni	76 (88,3 %)	2 (2,3 %)	0	8 (9,3 %)	86 (100 %)
TOTAL 1 (% unutar grupa)	193	4	1	10	208

Zahtjevi oblikovani uporabom izravnih strategija sačinjavaju relativno mali dio korpusa: izravni zahtjevi čine tek 8 % od ukupnog broja prikupljenih zahtjeva koji je viši od dvije i pol tisuće. Potrebno je također naglasiti da je učestalost uporabe za sve izravne strategije, osim za imperativ, izrazito niska. U 8 zasebnih polja učestalost uporabe manja je od 5, zbog čega daljnja statistička obrada nije moguća.

Podatke prikazane u tablici promatrat ćemo samo horizontalno. Uočljivo je da učenici 5. i 8. razreda u više od 95 % iskaza oblikovanih izravnim strategijama rabe imperativ. Srednjoškolci imperativ rabe za oblikovanje 88 % izravnih zahtjeva. Od ostalih podstrategija jedino još možemo istaknuti da srednjoškolci u 9 % svojih izravnih zahtjeva rabe podstrategiju izražavanje želje. Zanimljivo je uporaba ostalih strategija (modificirani i eksplicitni performativ).

3.6.3. Uporaba konvencionalno neizravnih strategija

Učenici su ukupno 2365 zahtjeva oblikovali uporabom konvencionalno neizravnih strategija zahtijevanja. Slijede primjeri iz korpusa:

Can you borrow me your an eraser? (u12, s8, r5)

May you explain to me the last part that we learned? (u33, s11, r5)

Would you come on my birthday? (u1, s4, r8)

Could you give me your glue... please? (u6, s1, r8)

Will you clean the blackboard instead of me? I have some infection on my hands so I can't do it. (u4, s26, r4)

Teacher, would you please repeat that question? (u21, s7, r4)

U korpusu učeničkih odgovora identificirane su sljedeće konvencionalno neizravne strategije: mogućnost, pripravnost, dozvola i „pomoćni glagol“. Kako bismo provjerili postoje li značajne razlike u frekvencijama među pojedinim grupama, proveli smo χ^2 testa te dobili statistički značajne rezultate ($\chi^2=122,09$; $df=6$; $p<0,01$). Takvi rezultati ukazuju na to da se opažene frekvencije statistički značajno razlikuju od onih koje bismo očekivali po slučaju ili teoriji. Detaljniji uvid u razlike među grupama pružaju postotni iznosi prikazani u tablicama 4. i 5.

Tablica 4. Frekvencije i učestalost uporabe konvencionalno neizravnih strategija u trima grupama učenika engleskoga jezika (promatrano vertikalno)

KONVENCIONALNO NEIZRAVNE STRATEGIJE					
STUPANJ	mogućnost	pripravnost	dozvola	pomoćni glagol	$\chi^2 = 122,09$; $df=6$; $p<0,01$
<i>pocetni</i>	523 (25,4 %)	9 (4,3 %)	14 (56 %)	15 (21 %)	
<i>srednji</i>	695 (33,8 %)	41 (19,5 %)	1 (4 %)	30 (42,2 %)	
<i>napredni</i>	841 (40,8 %)	160 (76,2 %)	10 (40 %)	26 (36,6 %)	
TOTAL	2059 (100 %)	210 (100 %)	25 (100 %)	71 (100 %)	

Ako rezultate promatramo iz perspektive strategija (tablica 4.), jasno je kako se mogućnost pokazuje kao najučestalija strategija u okviru uporabe konvencionalno neizravnih strategija zahtijevanja. Od ukupno 2365 zahtjeva

oblikovanih uporabom konvencionalno neizravnih strategija, njih čak 2059 oblikovano je uporabom strategije mogućnost. Pritom je za strategije mogućnost i pripravnost uočljiv i jasan trend porasta učestalosti uporabe s obzirom na stupanj učenja, odnosno pretpostavljenu razinu jezičnog znanja. Razlika između pojedinih grupa učenika je oko 8 %: učenici 5. razreda strategiju mogućnost rabili su 523 puta, odnosno s učestalošću od 25,4 % od ukupnog broja pojavljivanja te strategije u korpusu. Učenici 8. razreda istu su strategiju rabili 33,8 % od ukupnog broja zahtjeva oblikovanih uporabom te strategije, a gimnazijalci su ju najčešće rabili - ukupno su 841 zahtjev (40,8 %) oblikovali rabeći mogućnost.

Strategija pripravnost uporabljena je puno rjeđe nego mogućnost – u svega 210 zahtjeva. Kao što je već rečeno, i kod te je strategije uočljiv porast učestalosti uporabe s obzirom na porast stupnja učenja: učenici 5. razreda pripravnost su rabili u 9 svojih zahtjeva (4,3 %), učenici 8. razreda ukupno su 41 zahtjev oblikovali uporabom te strategije (19,5 %), a gimnazijalci su pripravnost rabili četiri puta češće od učenika 8. razreda, odnosno u 160 svojih zahtjeva (76,2 %).

Kod strategija dozvola i pomoćni glagol teško je govoriti o obrascu uporabe zato što je frekvencija za obje vrste strategija veoma niska. Prema rezultatima, strategiju dozvola učenici 5. razreda i učenici 4. razreda gimnazije rabe u gotovo jednakom broju (učenici 5. razreda u 14 svojih iskaza, a gimnazijalci u 10), a učenici 8. razreda rabili su ju samo jednom. Strategiju pomoćni glagol učenici 8. razreda rabe u 30 zahtjeva, a gimnazijalci u 26, odnosno otprilike dvostruko češće nego učenici 5. razreda.

Ako rezultate promatramo horizontalno (tablica 5), kod svih je grupa očit omjer uporabe strategija koji ide snažno u korist strategije mogućnost koja za sve tri grupe učenika zauzima najveći postotak danih odgovora.

Tablica 5. Frekvencije i učestalost uporabe konvencionalno neizravnih strategija u odnosu na tri grupe učenika engleskoga jezika (promatrano horizontalno)

KONVENCIONALNO NEIZRAVNE STRATEGIJE						
STUPANJ	mogućnost	pripravnost	dozvola	pomoćni glagol	TOTAL	
<i>početni</i>	523 (93,2 %)	9 (1,6 %)	14 (2,5 %)	15 (2,7 %)	561 (100 %)	$\chi^2 = 122,09;$ $df=6;$ $p<0,01$
<i>srednji</i>	695 (90,6 %)	41 (5,3 %)	1 (0,1 %)	30 (3,9 %)	767 (100 %)	
<i>napredni</i>	841 (81,1 %)	160 (15,4 %)	10 (1 %)	26 (2,5 %)	1037 (100 %)	
TOTAL	2059	210	25	71	2365	

Od ukupno 561 konvencionalno neizravnog zahtjeva u 5. razredu, njih 523 (93,2 %) oblikovano je uporabom strategije mogućnost. Kod učenika 8. razreda

90,6 % konvencionalno neizravnih zahtjeva oblikovano je uporabom navedene strategije, a kod gimnazijalaca taj je postotak nešto manji (81,1 %) iako je, promatramo li frekvencije, broj pojavljivanja pojedine strategije za gimnazijalce uvijek veći u odnosu na učenike 5. i 8. razreda (osim za strategiju pomoćni glagol).

Od ostalih strategija, učenici 5. razreda po 14 puta uporabili su strategiju dozvola i 15 puta strategiju pomoćni glagol, a tek 9 puta (1,6 %) strategiju pripravnost. Učenici 8. razreda strategiju pripravnost uporabili su 41 put, odnosno u 5,3 % konvencionalno neizravnih zahtjeva od ukupno 767 zahtjeva te vrste prikupljenih u tom razredu. Gimnazijalci su češće od ostalih grupa učenika rabili strategiju pripravnost – 160 (15,4 %) od ukupno 1037 konvencionalno neizravnih zahtjeva prikupljenih u tom razredu oblikovano je uporabom te strategije.

3.6.4. Uporaba interne modifikacije

Kao što je već spomenuto, interna modifikacija dio je središnjeg dijela govornog čina zahtjeva te uključuje sintaktičke i leksičke i frazne modifikatore. Uporaba interne modifikacije također je izvor varijacije u oblikovanju govornog čina. Učestalost uporabe te vrste modifikacije u cijelom korpusu zahtjeva prikazana je u tablici 6.

Tablica 6. Učestalost uporabe interne modifikacije (N=150)

INTERNA MODIFIKACIJA	f	%
sintaktički modifikatori		
upitni oblik	2	11,2 %
negacija pripravnosti	0	0
kondicionalna rečenica	16	88,8 %
vrijeme	0	0
vid	0	0
UKUPNO	18	
leksički i frazni modifikatori		
oznaka uljudnosti	971	96,9 %
umanjivanje	2	0,2 %
oklijevanje	0	0
subjektivno mišljenje	1	0,1 %
prigušivanje	6	0,6 %
apeliranje	4	0,4 %
traženje mišljenja	12	1,2 %
kombinacija	6	0,6 %
UKUPNO	1002	

Treba naglasiti da su učenici vrlo rijetko rabili bilo koji oblik sintaktičkih modifikacija. U korpusu odgovora prikupljenih od učenika 5. razreda nij zabilježen nijedan sintaktički modifikator. Učenici 8. razreda dva su puta uporabili kondicionalnu rečenicu i jednom upitni oblik. Frekvencija uporabe laganom je porastu jedino u korpusu odgovora učenika 4. razreda gimnazij. Gimnazijalci su ukupno 14 puta uporabili kondicionalnu rečenicu ka modifikator zahtjeva. Međutim, s obzirom na niske frekvencije uporabe, n možemo govoriti o obrascima uporabe niti je za uporabu sintaktičkih modifikacija moguće provesti bilo kakvu statističku analizu.

U leksičke i frazne modifikatore ubrajaju se elementi kao što su oznak uljudnosti (engl. *politeness marker*), umanjivanje, oklijevanje, subjektivno mišljenje, apeliranje, kombinacija itd. U tablici 7. prikazana je uporaba navedenih podvrsta interne modifikacije za tri grupe učenika za sve situacije.

Tablica 7. Uporaba leksičkih i fraznih modifikatora za sve situacije i grupe učenika

LEKSIČKI I FRAZNI MODIFIKATORI									
STUPANJ	oznaka uljudnosti	umanjivanje	oklijevanje	subjektivno mišljenje	prigušivanje	apeliranje	traženje mišljenja	kombinacija	TOTAL (red)
pocetni	187 (99,5 %) (19,25 %)	0	0	0	1 (0,5 %)	0	0	0	188 (100)
srednji	300 (99,3 %) (30,89 %)	1 (0,3 %)	0	0	0	1 (0,3 %)	0	0	302 (100)
napredni	484 (94,5 %) (49,84 %)	1 (0,2 %)	0	1 (0,2 %)	5 (1 %)	3 (0,6 %)	12 (2,3 %)	6 (1,2 %)	512 (100)
TOTAL (stupac)	971 (96,9 %) (100 %)	2 (0,2 %)	0	1 (0,1 %)	6 (0,6 %)	4 (0,4 %)	12 (1,2 %)	6 (0,6 %)	1002 (100)

Kao što rezultati pokazuju, najčešće upotrebljavani leksički modifikator za sve je grupe oznaka uljudnosti (*please*). Učenici 5. razreda *please* su uporabili u 187 od ukupno 188 zahtjeva u kojima je uporabljena ta vrsta modifikacije. Učenici 8. razreda također su od svih leksičkih i fraznih ublaživača rabili gotovo isključivo *please*. Taj je modifikator uporabljen u 300 od ukupno 302 zahtjeva. Kod gimnazijalaca, pak, postoji određena varijabilnost u podacima. U 94,5 % svih zahtjeva rabili su *please*, a od ostalih leksičkih i fraznih modifikatora 12 su puta uporabili traženje mišljenja, šest puta kombinaciju više modifikatora, pet su puta rabili prigušivanje, tri puta apeliranje te po jednom umanjivanje i subjektivno mišljenje. Gledano općenito, u 96,9 % svih zahtjeva koji sadržavaju leksički modifikator, gimnazijalci su uporabili *please*. Svi su ostali modifikatori, uz iznimku traženja mišljenja, uporabljeni u manje od 1 % zahtjeva.

Ako rezultate za *please* promatramo vertikalno, primjećujemo porast u uporabi navedenog leksičkog modifikatora s porastom stupnja učenja. Takav je porast, dakako, povezan sa samim porastom broja zahtjeva: učenici 5. razreda

tako su u svega 188 svojih zahtjeva rabili neki leksički modifikator, učenici 8. razreda u 302 zahtjeva, a gimnazijalci su modifikatore rabili više nego dvostruko češće od učenika 5. razreda – u 512 svojih zahtjeva. Iako male frekvencije uporabe svih vrsta leksičkih i fraznih modifikatora onemogućavaju statističku analizu, ipak je bilo moguće utvrditi da jedino kod gimnazijalaca postoji određena varijabilnost u uporabi te vrste modifikacije.

3.6.5. Uporaba eksterne modifikacije

U tablici 8. prikazana je uporaba eksternih modifikatora u korpusu učeničkih odgovora. Podatke prikazane u tablici promatrat ćemo horizontalno.

Tablica 8. Uporaba eksternih modifikatora za sve situacije za tri grupe učenika

EKSTERNI MODIFIKATORI									
STUPANI	priprema	dobivanje privole	obrazloženje	uklanjanje protuarg.	umanj. prisile	izraz zahvalnosti	isprika	kombinacija	TOTAL
<i>pocetni</i>	0	0	2 (100 %)	0	0	0	0	0	2
<i>srednji</i>	0	0	32 (97 %)	0	0	0	1	0	33
<i>napredni</i>	7 (4,9 %)	2 (1,4 %)	96 (66,7 %)	1 (0,7 %)	1 (0,7 %)	5 (3,5 %)	7 (4,9 %)	25 (17,4 %)	144

Učenici 5. razreda od svih su podvrsta eksterne modifikacije uporabili jedino obrazloženje (engl. *grounder*), i to u samo dvama zahtjevima. Učenici 8. razreda također su gotovo isključivo rabili obrazloženje u svojim zahtjevima: taj se modifikator pojavljuje u 32 od 33 zahtjeva u kojima je uporabljena neka vrsta eksterne modifikacije. Veća varijabilnost u podacima pojavljuje se tek kod gimnazijalaca koji su svaki oblik eksterne modifikacije uporabili barem jednom. Najčešće su ipak rabili obrazloženje – ta se vrsta eksterne modifikacije pojavljuje u 66,7 % zahtjeva u kojima je uporabljen taj oblik modifikacije. Pokazalo se također da je razlika u uporabi obrazloženja u trima grupama učenika statistički značajna ($\chi^2=106,4$; $df=2$; $p<0,05$).

U 17,4 % zahtjeva gimnazijalci su rabili kombinaciju različitih podvrsta eksterne modifikacije, a 7 puta (4,9 %) uporabili su pripremu i ispriku. Izraz zahvalnosti uporabljen je u 5 zahtjeva. Kao u slučaju interne modifikacije, frekvencije su izrazito niske i nije moguće primijeniti neku od dodatnih statističkih analiza. Međutim, potrebno je naglasiti činjenicu da se samo kod učenika na visokom stupnju učenja pokazuje određena varijabilnost u uporabi eksterne modifikacije.

4. RASPRAVA

Cilj našeg istraživanja bio je ispitati razvoj pragmatičke kompetencije u međujeziku hrvatskih učenika engleskoga kao stranoga jezika. Pri analiz prikupljenih podataka usmjerili smo se na pragmalingvističku sastavnicu pragmatičke kompetencije, a „dokaze“ za razvoj te sastavnice potražili smo u učeničkoj uporabi glavnih strategija zahtijevanja i njihovih podvrsta te u uporabi interne i eksterne modifikacije zahtjeva.

Analiza uporabe glavnih strategija zahtijevanja pokazala je da hrvatski učenici engleskoga jezika na svim razinama jezičnog znanja najčešće rabe konvencionalno neizravne strategije zahtijevanja. Te su strategije učenici rabili u više od 90 % svih zahtjeva u korpusu. Navedeni su rezultati u skladu s rezultatima projekta CCSARP (Blum-Kulka i sur., 1989) te ostalih longitudinalnih (Achiba, 2003, Ellis, 1992,) i krossekcijskih (Félix-Brasdefer, 2007, Hassall, 2003, Hill, 1997, Rose, 2000, 2009, Trosborg, 1995) istraživanja međujezične pragmatike.

Teorijsko objašnjenje za učestalu uporabu konvencionalno neizravnih strategija zahtijevanja u većini međujezičnih istraživanja ponudila je Blum-Kulka (1989). Glavno obilježje konvencionalno neizravnih zahtjeva je, tvrdi autorica, njihova dvosmislenost, koju Blum-Kulka (1989) naziva pragmatičkom dualnošću (engl. *pragmatic duality*). Konvencionalno neizravne zahtjeve moguće je interpretirati na dvjema razinama značenja: doslovce i kao zahtjev. Lingvistički izraz koji se u nekom jeziku konvencionalno rabi za oblikovanje zahtjeva nužno sadrži pragmalingvistička obilježja koja upućuju na ilokucijsku snagu tog izraza u komunikaciji. S obzirom na već spomenutu mogućnost dvostruke interpretacije, konvencionalno neizravni zahtjevi u komunikaciji postaju „savršeno rješenje“ za „očuvanje obraza“ kako govornika tako i slušatelja te vjerojatno zato i učenici i izvorni govornici raznih jezika, pa tako i sudionici našeg istraživanja, najčešće rabe konvencionalnu neizravnost u oblikovanju zahtjeva.

Još jedan činitelj koji vjerojatno pridonosi učestaloj uporabi konvencionalne neizravnosti, odnosno podstrategije mogućnost (*Can you...?*) njezina je formalna jednostavnost. Sintaktički oblik te strategije jednostavan je i na hrvatskom i na engleskom jeziku (modalni glagol + vršitelj radnje + glagol u infinitivu), stoga učenici nisu „obeshrabreni razmišljanjima o formalnoj složenosti pri odabiru te strategije“ (Hassal, 2003: 1918). Možemo zaključiti da čak i učenici kod kojih je pragmatička kompetencija tek u temeljnoj fazi razvoja posjeduju dovoljno pragmatičkog i lingvističkog znanja da u stranom jeziku koji uče odaberu i oblikuju određenu podvrstu konvencionalno

neizravnih strategija ako je pragmalingvistički oblik te strategije formalno jednostavan, a strategija postoji i u materinskom jeziku učenika.

Najveća varijabilnost u uporabi podvrsta konvencionalno neizravnih strategija pojavljuje se kod učenika 4. razreda gimnazije, koji su, uz mogućnost, u gotovo 16 % zahtjeva uporabili podstrategiju pripravnost. Kod podstrategija mogućnost i pripravnost moglo bi se govoriti o obrascu uporabe: uporaba podstrategije mogućnost opada porastom stupnja učenja, a uporaba podstrategije pripravnost raste. Navedeni podaci ukazuju na razvoj pragmatičke kompetencije u oblikovanju govornog čina zahtjeva: učenici na višem stupnju učenja, s obzirom na kontekstualne odrednice situacije, nešto češće rabe podstrategiju pripravnost jer ju vjerojatno u određenoj situaciji smatraju uljudnijom.

Što se izravnih strategija tiče, Hill (1997) i Félix-Brasdefer (2007) u svojim su istraživanjima za uporabu tih strategija utvrdili postojanje razvojnog obrasca: kako se povećava razina jezičnog znanja učenika, tako se smanjuje učestalost uporabe tih strategija. Kod naših učenika, međutim, nije uočen takav razvojni obrazac. Smatramo da moguće objašnjenje leži u nedostatku homogenosti među članovima pojedine grupe učenika. Kao što je već spomenuto, učenike nismo dijelili u skupine rabeći određeni test za procjenu razine jezičnog znanja. Na temelju prethodnih sličnih istraživanja (Rose, 2000, 2009) smatrali smo da će se razlike u razvoju pragmatičke kompetencije pokazati i zbog same razlike u broju godina učenja stranoga jezika. Međutim, za vrijeme analize dobivenih rezultata uočili smo da među učenicima iste dobne skupine, tj. razreda postoje razlike u razini jezičnog znanja. Na primjer, uvidom u transkript odgovora učenika 5. razreda, primijetili smo određene obrasce davanja odgovora karakteristične upravo za tu skupinu učenika. Troje je učenika u dijelu svojih zahtjeva rabilo imperativ, a za dio su zahtjeva također iskoristili danu im mogućnost nedavanja odgovora. Samo je dvoje učenika dio odgovora oblikovalo uporabom imperativa, a dio uporabom konvencionalne neizravnosti. Ni tih dvoje učenika nije oblikovalo sve zahtjeve. U odgovorima ostalih učenika prevladava uporaba konvencionalne neizravnosti uz čestu uporabu opcije nedavanja odgovora. Uporaba imperativa u korpusu odgovora učenika 5. razreda ograničena je, dakle, na svega petero učenika od ukupno 50, koliko ih je sudjelovalo u istraživanju. U tom se smislu slažemo sa zaključkom koji iznosi Koike (1989: 282): „Izvedba govornog čina zapravo je složen zadatak za učenike drugog jezika – početnike“ zato što u većini slučajeva, pogotovo u situacijama u kojima moraju oblikovati govorni čin koji „ometa“ slušatelj „obraz“ „učenička pragmatička

pravila za uljudnost ne podudaraju se s njihovom ograničenom sposobnošću komunikacije na gramatičkoj i leksičkoj razini“.

Učenici u svim grupama vrlo su rijetko rabili nekonvencionalno neizravne strategije zahtijevanja. Taj je rezultat u skladu s prethodnim sličnim istraživanjima razvoja govornog čina zahtjeva u međujeziku učenika stranoga jezika (Félix-Brasdefer, 2007, Rose, 2000, 2009). Slijede primjeri iz korpusa:

I don't understand this task from Maths. (u42, s10, r5)

Teacher, I don't understand this. (u42, s11, r5)

Hey, I need to mark some things I need to learn because mhm I- Professor will will ask me Geography today. (u4, s13, r4)

Do you maybe have an extra pen or pencil? (u14, s5, r4)

Iz primjera je vidljiva razlika u uporabi nekonvencionalno neizravnih strategija zahtijevanja kod učenika 5. razreda osnovne škole i učenika 4. razreda srednje škole. Naime, stječe se dojam da bi zahtjevi učenika 5. razreda u stvarnoj komunikacijskoj situaciji djelovali „nepotpuno“, a zahtjevi gimnazijskih učenika u takvoj bi situaciji vjerojatno ispunili svoju svrhu. Trosborg (1995) navodi da takve strategije zapravo nisu „prave“ strategije zahtijevanja zato što nisu izgovorene sa „strategijskom namjerom“. Takve se strategije nazivaju pseudostrategijama (engl. *pseudo-hints*). Iako ih formalno možemo svrstati u nekonvencionalno neizravne strategije zahtijevanja, pseudostrategije su samo svojevrsni „uvodi“ u „pravi“ zahtjev. Sugovornik (nastavnik) treba navedene iskaze interpretirati kao zahtjeve. S druge strane, nekonvencionalno neizravne strategije zahtijevanja iz korpusa srednjoškolskih odgovora možemo opisati kao „prave“ strategije te vrste. Iz primjera je očito da postoji „strategijska namjera“ te da su učenici svjesno ostavili veći „prostor“ sugovorniku za interpretaciju zahtjeva.

Iz analize uporabe interne modifikacije vidljivo je da učenici rijetko rabe sintaktičke modifikatore. Ti modifikatori, tvrde Faerch i Kasper (1989), ne nose propozicijsko značenje i njihova funkcija u ublažavanju zahtjeva nije eksplicitna, već implicitna. Nadalje, ti autori navode da „funkcija ublažavanja sintaktičkih ublaživača nije inherentna u gramatičkom značenju sintaktičkih struktura: to je pragmatičko, „stečeno“ značenje koje je rezultat interakcije strukture s kontekstom i zahtjeva, ili tako pretpostavljamo, dodatni kapacitet za izvođenje zaključka od strane sugovornika“ (1989: 237). Učenici, dakle, možda poznaju i rabe određene gramatičke strukture (u slučaju sintaktičkih modifikatora npr. uporaba glagolskog vremena i vida kao modifikatora), no ne znaju da se te strukture mogu rabiti za ublažavanje snage zahtjeva. Hassal (2001: 271) navodi da je učenicima drugog jezika „inherentno teško“ uključivati internu modifikaciju u zahtjev jer takva modifikacija povećava

„složenost pragmalingvističke strukture.“ Mnogi učenici, međutim, ne mogu uložiti dodatni trud zato što nemaju „automatsku kontrolu nad temeljnim pragmalingvističkim rutinama i moraju uložiti napor“ kako bi ih oblikovali te potom i izgovorili (Hassal, 2001: 271).

Iz analize uporabe interne modifikacije vidljivo je također da su naši učenici rabili gotovo isključivo oznaku uljudnosti (*please*) za modificiranje svojih zahtjeva. Kod učenika 5. i 8. razreda postotak uporabe oznake uljudnosti iznosi gotovo 100 %, a kod gimnazijalaca je oko 5 % manji. To ujedno znači da se jedino kod gimnazijalaca, i to u vrlo maloj mjeri, pojavila određena varijabilnost u uporabi leksičkih i fraznih modifikatora. Faerch i Kasper (1989: 233) smatraju da učenici poštuju „konverzacijski princip jasnoće, birajući eksplicitna, transparentna i nedvosmislena sredstva izražavanja radije nego implicitne, nejasne i dvosmislene realizacije.“ Nadalje, autori tvrde da oznaka uljudnosti ima „upravo takve kvalitete“ u usporedbi s ostalim leksičkim i fraznim modifikatorima. Učenici žele da ih sugovornik razumije, no nad jezikom koji uče imaju „nesavršenu kontrolu“. Sudionici našeg istraživanja tako su često rabili leksički modifikator *please* zato što je, uvjetno rečeno, taj modifikator „najlakši izbor“. Trosborg (1995: 429) smatra da tomu pridonose dva ključna činitelja: prvi je „lakoća“ s kojom se *please* može priključiti zahtjevu – ispred samog zahtjeva, kao svojevrsan „uvod“ u zahtjev koji ujedno u određenoj mjeri ostavlja učeniku „prostor“ za oblikovanje zahtjeva, te iza samog zahtjeva kao svojevrsna „naknadna misao“ koja iskaz ipak određuje kao zahtjev i smanjuje razinu nametanja. Uporaba *please* ne zahtijeva visoku razinu pragmatičke kompetencije, a na sintaktičkoj razini, za razliku od ostalih vrsta interne modifikacije, zahtijeva minimalni „kapacitet“ za psihološko planiranje. Drugi je ključni činitelj „naglasak dan važnosti te oznake u učenju i poučavanju uljudnih zahtjeva“ (Trosborg, 1995: 431).

Od ostalih leksičkih i fraznih modifikatora naši su učenici, i to isključivo gimnazijalci, malo češće rabili traženje mišljenja. Taj se modifikator u korpusu njihovih odgovora pojavljuje dvanaest puta. Četvrtaši su, dakle, nešto rjeđe rabili *please* nego ostale dvije grupe učenika te su nešto češće rabili ostale leksičke i frazne modifikatore. Takvi rezultati ukazuju na prisutnost razvoja pragmalingvističke kompetencije u međujeziku učenika. Slijede primjeri uporabe modifikatora traženje mišljenja:

Would you sit- would you mind sitting with me for this class during this class?(u3, s12, r4)

Sorry, would you mind answering me on the question? (u11, s28, r4)

Rezultati našeg istraživanja pokazali su da uporaba eksternog modifikatora obrazloženje slijedi određeni razvojni obrazac. Naime, učenici 5.

razreda gotovo da i nisu uporabili obrazloženje u svojim zahtjevima, učenici 8. razreda tu su vrstu eksterne modifikacije uporabili u 32 zahtjeva, a gimnazijalci su obrazloženje uporabili tri puta više nego učenici 8. razreda. Duljina i propozicijski sadržaj uporabljenih obrazloženja varira s obzirom na razinu jezičnog umijeća naših učenika. Učenici 8. razreda koristili su se jednostavnim i kratkim objašnjenjima svojih zahtjeva. Slijede primjeri:

Hey, could you borrow me a pencil? I forgot mine one. (u21, s5, r8)

Yo, friend, could you sit next to me? I am lonely. (u21, s12, r8)

Teacher, could you please cancel the test because we didn't learn anything? (u25, s2, r8)

Treba naglasiti da učenici 8. razreda, sudeći po primjerima, imaju ograničeno gramatičko znanje (npr. uporaba glagola *borrow*, konstrukcije poput *I forgot mine one*). Međutim, oni učenici koji su u svojim zahtjevima rabili tu vrstu eksterne modifikacije uspješno su ublažili „snagu“ svojih zahtjeva, iako gramatičke konstrukcije kojima su se koristili nisu uvijek bile ispravne. Iako je gramatička kompetencija potrebna za učinkovito ostvarenje zahtjeva, Flores Salgado (2008: 160) tvrdi da čak i „ograničena“ gramatička kompetencija nužno „ne interferira s pragmatičkom funkcijom oblika“. Ti učenici imaju dovoljno razvijenu pragmalingvističku i sociopragmatičku kompetenciju da procijene u kakvim je govornim situacijama potrebno „obrazložiti“ zahtjev te također posjeduju repertoar jezičnih oblika iz kojih mogu „izabrati“ glavni zahtjev i eksternu modifikaciju. S druge strane, njihova je gramatička kompetencija „ograničena“, zbog čega se javljaju gramatičke greške u zahtjevima.

Rose (2009) smatra da prisutnost podupirućih izraza, makar ograničena, ukazuje na početak faze pragmatičke ekspanzije u razvoju zahtjeva kod naših učenika, tj. označava prelazak određenog razvojnog „praga“ (Rose, 2000). Ne možemo zanemariti činjenicu da su gotovo svi navedeni primjeri odgovori svega dvoje učenika 8. razreda, od ukupno 50 koliko ih je sudjelovalo u našem istraživanju. Ti su učenici uz većinu svojih zahtjeva rabili eksternu modifikaciju, a ostali su sudionici tu vrstu modifikacije zapravo rabili vrlo rijetko. Naši rezultati promatrani iz tog kuta gledanja ukazuju na velike razlike u stupnju jezičnog znanja između učenika koji pripadaju istoj generaciji i strani jezik uče jednak broj godina.

Gimnazijalci su, kao što je već spomenuto, rabili eksternu modifikaciju puno češće od učenika 5. i 8. razreda. Njihova su obrazloženja bila dulja i detaljnija i sadržavala su složenije sintaktičke strukture. Iako se i u njihovim zahtjevima mogu promaći gramatičke greške (npr. uporaba glagola *borrow*),

učenici su svojim zahtjevima uspješno ispunili komunikacijsku svrhu. Slijede primjeri iz korpusa odgovora učenika 4. razreda gimnazije:

Professor, I don't understand- how the mm how Germany attacked Poland. Can you- can you explain me that part please? (u4, s11, r4)

My dear friend, can you please can you please show me this task from Math because I really want to know how mhm how will I get that task to the end? (u26, s10, r4)

S druge strane, učenici su ponekad rabili obrazloženja koja su bila suvišna i pretjerano eksplicitna. Slijedi primjer:

You know I have problems with Maths these days because this last lection is- actually I don't understand it quite well, so I would like to plead you to come at my place at afternoon and ex-explain me a few a few exercises or we can solve them together or something. Do you- Are you free today afternoon? (u36, s10, r4)

Učenica je u tom primjeru važne informacije ponovila dva puta i dva je puta oblikovala glavni govorni čin. Zbog pretjeranog ponavljanja njezin je zahtjev previše eksplicitan i predug. Martínez-Flor (2004) smatra da je pretjerano ponavljanje obrazloženja zahtjeva dokaz da je kod učenika gramatička kompetencija u dovoljnoj mjeri razvijena da mogu navesti razlog za zahtjev, odnosno oblikovati još jedan dodatni element (ili više dodatnih elemenata) uz sam glavni zahtjev. Ponavljanje je također dokaz da je njihova pragmlingvistička kompetencija na dovoljno visokom stupnju da znaju da bi trebali ublažiti svoj zahtjev kako bi postigli negativnu ili pozitivnu uljudnost. Ta se pojava, koju Faerch i Kasper opisuju kao „najočitije obilježje“ (1989: 245) učeničkog međujezika, naziva pretjerivanjem (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013). Faerch i Kasper (1989) smatraju da je ta pojava posljedica „zbnunjujućeg iskustva“ učenika koji su se odmakli od početne faze učenja, ali svjesni su vlastitih ograničenja te rabe redundantnost svojih iskaza kako bi sugovornici njihov zahtjev razumjeli.

5. ZAKLJUČAK I SMJERNICE ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA

Analiza učeničkih odgovora ukazala je na postojanje pragmlingvističkog razvojnog obrasca u usvajanju govornog čina zahtjeva. Učenici su se na svim razinama jezičnog znanja – od početne do napredne razine – najčešće koristili konvencionalno neizravnim strategijama zahtijevanja, i to podstrategijom mogućnost (*Can you...?*). Dokaze za pragmlingvistički razvoj pronašli smo u činjenici da su gimnazijalci ipak u određenoj mjeri rabili ostale podvrste konvencionalno neizravnih strategija zahtijevanja.

Izravni zahtjevi čine tek mali dio svih zahtjeva u korpusu. Međutim, analiza uporabe tih zahtjeva ipak je ukazala na određeni „pomak“ prema raznovrsnijoj uporabi izravnih strategija kod učenika na naprednom stupnju.

Naime, jedino su gimnazijalci nešto češće rabili podstrategiju izražavanje želje, a imperativ je u svim grupama najčešća podvrsta izravnog zahtjeva.

Nekonvencionalno neizravne strategije učenici su u svim grupama rabili vrlo rijetko. Učenici 4. razreda gimnazije rabili su „prave“ nekonvencionalno neizravne strategije, što ukazuje na pragmalingvistički razvoj. Učenici 5. razreda u tom su slučaju rabili pseudostrategije. Takva su „polovična rješenja“ karakteristična za učenike na niskom stupnju jezičnoga znanja.

Što se interne modifikacije tiče, jedino se kod gimnazijalaca u vrlo maloj mjeri pojavila određena varijabilnost u uporabi interne modifikacije. To je također mogući pokazatelj pragmalingvističkog razvoja. U svim su grupama učenici najčešće rabili oznaku uljudnosti *please*. Oznakom uljudnosti u najviše su se svojih zahtjeva koristili gimnazijalci, a u najmanje učenici 5. razreda. Sintaktičke modifikatore učenici gotovo uopće nisu rabili, osim kondicionalne rečenice u korpusu gimnazijskih odgovora.

Uporaba eksterne modifikacije slijedi sličan obrazac. Gimnazijalci relativno često rabe i obrazloženje i ostale vrste eksterne modifikacije, što je pokazatelj pragmalingvističkog razvoja. Učenici 5. razreda tu vrstu modifikacije gotovo uopće nisu rabili, a učenici 8. razreda rabe isključivo obrazloženje kao modifikaciju zahtjeva.

U budućim istraživanjima slične tematike u hrvatskom kontekstu valjalo bi istražiti povezanost razvoja pragmatičke i gramatičke kompetencije. Potpuniji uvid u povezanost ovih kompetencija i općenito u razvoj pragmatičke kompetencije postigao bi se uporabom kvalitativnih i kvantitativnih metoda istraživanja, uporabom longitudinalnog nacrtu istraživanja te prikupljanjem podataka u autentičnoj razrednoj situaciji.

LITERATURA

- Achiba, M. (2003) *Learning to request in a second language: Child interlanguage pragmatics*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L. F. i Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
- Bardovi-Harlig, K. (2001) Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? U Rose, K. i Kasper, G. (ur.) *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 13-31.
- Barron, A. (2003) *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Beebe, L. M. i Cummings, M. C. (1996) Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. U Gass, S. M. i Neu, J. (ur.)

- Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 65-86.
- Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. (ur.) (1989) *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Blum-Kulka, S. (1989) Playing it Safe: The Role of Conventionality in Indirectness. U Blum Kulka, S., House, J., Kasper, G. (ur.) *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex, 37-70.
- Brown, P. i Levinson, S. (1987) *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1985) *A dictionary of linguistics and phonetics* (2nd edition). New York: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1992) Learning to communicate in the classroom: A study of two learners' requests. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 1-23.
- Faerch, C. i Kasper, G. (1989) Internal and External Modification in Interlanguage Request Realization. U Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. (ur.) *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex, 221-247.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2005) Indirectness and politeness in Mexican requests. U Eddington, D. (ur.) *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistic Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 66-78.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2007) Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics* 4 (2), 253-286.
- Flores Salgado, E. (2008) *A pragmatic study of developmental patterns in Mexican students making English requests and apologies*. Neobjavljena doktorska disertacija. Macquarie University, Australia.
- Hassal, T. (2001) Modifying requests in a second language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 39, 259-283.
- Hassall, T. (2003) Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of Pragmatics* 35, 1903-1928.
- Hill, T. (1997) *The development of pragmatic competence in an EFL context*. Neobjavljena doktorska disertacija, Temple University, Japan.
- Kasper, G. i Blum-Kulka, S. (ur.) (1993) *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: OUP.
- Kasper, G. i Rose, K. R. (2002) *Pragmatic development in a second language*. *Language Learning* 52 (Suppl. 1), 1-339.
- Koike, D. A. (1989) Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *Modern Language Journal* 73, 279-289.
- Leech, G. (1983) *Principles of Pragmatics*. Harlow: Longman.
- Martínez-Flor, A. (2004) *The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context: a study based on suggestions*. Neobjavljena doktorska disertacija. Universitat Jaume I, Španjolska.
- Pavičić Takač, V. i Bagarić Medve, V. (2013) *Jezična i strategijska kompetencija u stranom jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Rose, K. R. (2000) An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 27-67.
- Rose, K. R. (2009) Interlanguage pragmatic development in Hong Kong, phase 2. *Journal of Pragmatics* 41, 2345-2364.
- Trosborg, A. (1995) *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.

A CROSS-SECTIONAL STUDY OF L2 LEARNER INTERLANGUAGE PRAGMATIC DEVELOPMENT

This paper investigates the development of pragmalinguistic competence in the interlanguage of Croatian students of English as a foreign language at three levels of proficiency (beginners, intermediate, advanced). A Discourse Completion Test designed to elicit the speech act of requesting was used to collect data. Data were transcribed and subsequently analyzed using the coding categories for requests developed in the Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP, 1989). Data were analyzed for request head acts (direct, conventionally indirect and non-conventionally indirect) and internal and external modification. Results indicated some evidence of pragmalinguistic development in the interlanguage of the advanced EFL students, particularly in the use of grounders.

Key words: interlanguage pragmatics, development of pragmatic competence, speech act of requesting, requesting strategies, proficiency levels

PRILOG 1

UPITNIK

Upute: Zamisli da si u školi na satu engleskoga jezika i da moraš govoriti samo engleski. Ovaj upitnik sadrži 28 situacija u kojima tražiš od svojih prijatelja i nastavnika da naprave nešto za tebe. Nakon što pažljivo pročitaš pojedinu situaciju, razmisli i izreci naglas ono što bi rekao/rekla u danoj situaciji. Ako ne znaš što bi rekao/rekla, jednostavno reci „ne znam“. **Zapamti da tvoj odgovor mora biti na engleskom jeziku.**

1. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi ljepilo. Što ćeš reći?
2. Želiš zamoliti svog nastavnika ili nastavnicu da odgodi test ili ispitivanje. Što ćeš reći?
3. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi oštrilo. Što ćeš reći?
4. Želiš pozvati svog prijatelja ili prijateljicu na svoj rođendan. Što ćeš reći?
5. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi olovku ili kemijsku. Što ćeš reći?
6. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi svoju bilježnicu. Što ćeš reći?
7. Želiš zamoliti svog nastavnika ili nastavnicu da ti ponovi pitanje. Što ćeš reći?
8. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi svoju gumicu. Što ćeš reći?
9. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi svoj udžbenik. Što ćeš reći?
10. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti objasni zadatak iz matematike. Što ćeš reći?
11. Želiš zamoliti svog nastavnika ili nastavnicu da ti pojasni neki dio gradiva. Što ćeš reći?
12. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da sjedne s tobom u klupu. Što ćeš reći?
13. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi svoj marker. Što ćeš reći?
14. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi kalkulator. Što ćeš reći?
15. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi film. Što ćeš reći?
16. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi radnu bilježnicu. Što ćeš reći?
17. Želiš zamoliti svog nastavnika ili nastavnicu da te ne ispita taj sat. Što ćeš reći?
18. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi korektor. Što ćeš reći?
19. Želiš zamoliti svog nastavnika ili nastavnicu da te ispita lekcije. Što ćeš reći?
20. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti posudi ravnalo. Što ćeš reći?
21. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti pomogne na testu. Što ćeš reći?
22. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti dâ žvakaću gumu. Što ćeš reći?
23. Želiš zamoliti svog nastavnika ili nastavnicu da ti pokaže tvoje ocjene. Što ćeš reći?

24. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da ti kaže raspored sati. Što ćeš reći?
25. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da te popodne nazove. Što ćeš reći?
26. Želiš zamoliti svog prijatelja ili prijateljicu da obriše ploču umjesto tebe. Što ćeš reći?
27. Želiš zamoliti svog nastavnika ili nastavnicu da napiše neki pojam ili zadatak na ploču.
Što ćeš reći?
28. Želiš zamoliti svog nastavnika ili nastavnicu da odgovori na tvoje pitanje. Što ćeš reći?