

UDK: 371.3:811.163.42:[81'23+81'24]

Stručni rad

Prihvaćen za tisak: 18. listopada 2009.

## Međudjelovanje učitelja i učenika hrvatskoga kao stranoga jezika na nastavi

*Marija Bošnjak i Danijela Filipović*

*Zagreb*

*Ovim se radom raščlanjuju osobitosti jezične nastave hrvatskoga kao inoga jezika, poglavito stranoga jer je riječ o početničkoj razini te način na koji su se učitelji i učenici u njoj ponašali. Građa je prikupljena na razgovornim vježbama na sveučilišnoj razini. U prvome dijelu rada predstavljaju se glavne uloge učenika i učitelja na nastavi jezika i oslikavaju primjerima. U drugome dijelu rada pokazuje se učiteljski pristup jezičnim odstupanjima njegovih učenika. U situacijama kada je važnija komunikacijska sposobnost od gramatičke neka se početnička jezična odstupanja od hrvatskoga standardnoga jezika trebaju ispravljati, a druga ne. Na primjerima se objašnjavaju neka od temeljnih načela potaknutih razgovora i odluke o ispravljanju ili propuštanju ispravljanja odstupanja u nastavi koja je poglavito usmjerena inojezičnomu učeniku hrvatskoga, njegovim jezičnim i komunikacijskim sposobnostima u određenom trenutku njegova jezičnoga razvoja.*

### 0. Uvod<sup>1</sup>

Kada se neki jezik uči radi postizanja jezične komunikacijske sposobnosti (COE 2001) poučavanje služi kako bi se učeniku u tomu pomoglo, izravno i neizravno. Izravno se često poučava u razdobljima usmjerenima na pojedine jezične strukture, na tzv. gramatičkoj nastavi (npr. Doughty 1991, Novak-Milić 2004). Neizravno je poučavanje glavno načelo u poučavanju jezika usmjerenom na značenje i komunikaciju (npr. Hulstijn 2002). Učenik, pak, u jezičnoj nastavi svjesno ili nesvjesno sam treba razviti svoju jezičnu

---

<sup>1</sup>Autorice zahvaljuju glavnoj urednici i recenzentima na korisnim primjedbama i savjetima koji su poboljšali ovaj rad.

sposobnost i steći nove jezične vještine ovladavajući novim jezikom (npr. Ellis 1991). Kod neizravnoga se pristupa učenicima prepušta da na temelju promatranja primjera sami otkriju jezične zakonitosti i primjenjuju ih na sve slične oblike. Nastava tako postaje istraživanje i rješavanje problema i usmjerava pozornost učenika na određene elemente, dok se osustavljivanje u tomu slučaju provodi postupno uz osvježavanje jezičnih struktura (npr. Robinson 1996, Larsen-Freeman 2000). Takvi su postupci česti kao namjeravani ili popratni dio nastave usmjerene na komunikaciju (prirodnu ili izazvanu, utemeljenu na stvarnosti ili na igri, tj. glumi) za koju se često rabi i naziv konverzacijska nastava. U ovome su se radu raščlanjivanjem međudjelovanja u razredu na razgovornim vježbama istraživali odnosi sugovornika i njihova jezična ponašanja u različitim situacijama. Prikazane su neke osobitosti u komunikaciji učitelja i učenika u razrednoj sredini općenito, a potkrijepljene su i primjerima s nastave hrvatskoga kao inoga jezika, i to poglavito stranoga jezika. Naime, većina je građe prikupljena na početničkoj razini učenja hrvatskoga jezika.

U najvećemu broju slučajeva na jezičnoj je nastavi učitelj jezika samo jedan, a učenika je daleko više. Treba napomenuti da se nazivi učitelj i učenik odnose na sudionike svih razina obrazovanja, što uključuje i sveučilišne predavače i studente. Učitelj i učenici u jezičnoj nastavi međusobno razgovaraju pa su prema tomu sugovornici. Iako postoje različiti oblici nastave (npr. Brown 1994, 2000), obilježja navedena u ovomu radu odnose se na komunikacijsko poučavanje, (npr. Widdowson 1998), hrvatskoga kao stranoga jezika. Naime, iako se na početničkim razinama poznavanja hrvatskoga mogu naći i neki nasljedni govornici hrvatskoga, većinom između njih i učenika kojima je hrvatski strani jezik nema bitnih razlika u odnosu na same uloge, kao i na ispravljanje, o čemu se govori u ovomu radu.

## 1. Djelovanje i odnosi učitelja i učenika u nastavi

Učenici i učitelji nemaju jednak položaj jer im se djelatnosti znatno razlikuju, oni u nastavi igraju različite, ali komplementarne uloge. Učitelj je glavni prenositelj znanja, tj. željenoga jezika i procesa ovladavanja jezikom. Uglavnom učitelj potiče komunikaciju i najviše, a često i najduže govori, posebno na početničkoj razini učenja jezika, dok je učenikova uloga određena nadređenim učiteljevim položajem i njegovom moći odlučivanja o učenikovu sudjelovanju u komunikacijskim djelatnostima (npr. Vrhovac 2001). Međutim, učenik je nadmoćan u procesu vlastitoga učenja jezika jer samo on može odlučiti o tomu koliko će sudjelovati, u skladu s učiteljevim dobrim ili lošim postupcima u poučavanju ili usprkos njima (npr. Mihaljević-Djigunović 1994). Učenici se trebaju truditi razumjeti učiteljev govor i trebaju poštovati učiteljeve postupke, a učitelj treba cijiniti učenikovu ulogu u oblikova-

nju iskaza na međujeziku (npr. Selinker 1992) i poštivati njegove napore za sudjelovanjem u komunikaciji, odnosno za sporazumijevanjem.

U razredu su često učenici ovisni o svim učiteljevim radnjama pomoću kojih ih on izravno usmjerava prema nekomu cilju. U suvremenoj se nastavi načelo ovisnosti sve brže pokušava zamijeniti suprotnim načelom, poticanjem neovisnosti, kad učenici do cilja pokušavaju doći samostalno, bez učiteljeve pomoći (Vrhovac 2001). Primjena načela ovisnosti i neovisnosti proizlaze iz učiteljeve odluke o njihovu utjecaju na učenike, koji može biti izravan i neizravan. Izravni se utjecaj očituje u učiteljevu iznošenju činjenica, davanju mišljenja, hrabrenju, hvaljenju, opisivanju učenikova ponašanja, prekoravanju učenika, naređivanju itd. Neizravni se utjecaji mogu očitovati u nastavljanju pojedinih djelatnosti, njihovu prekidanju, proširivanju itd. Na učenika navedeno može djelovati povoljno, nepovoljno ili jednostavno može biti nedjelotvorno. Treba napomenuti da i učenici mogu na učitelja izravno i neizravno utjecati, naročito u suvremenijim oblicima nastave, kada je ona usmjerena učenicima (npr. Nunan 1998). Međutim, na početničkoj razini učenja međudjelovanje učenika nije uvijek jednostavno ostvariti pa je razumljivo da će u tome slučaju nastavnim okolnostima često biti prikladniji tradicionalni pristup, posebno na samomu početku, kao što je trodijelni oblik razmjene: pitanje — odgovor — reakcija ili vrjednovanje (Sinclair, Coulthard 1992)

U nastavku teksta raščlanit će se najčešće učiteljeve i učenikove uloge u početničkoj nastavi i oslikati dijelovima prikupljene građe. Prikazat će se razvoj nastavnoga procesa u satovima razgovornih vježbi od učitelja u glavnoj ulozi do obratne situacije, vladavine učenika. Posebna će se pozornost posvetiti učiteljevu odnosu prema odstupanjima u međusobnim razgovorima učenika. Građa je prikupljena snimanjem nastavnih situacija na nastavi hrvatskoga kao stranoga jezika početne razine učenja u *Sveučilišnoj školi hrvatskoga jezika i kulture u Zagrebu*. Snimljena su na nekoliko školskih sati na kojima se poticalo govorno izražavanje učenika, a vježbalo upoznavanje. Okvirni je sadržaj razgovora bio zadan, svaki je učenik dobio listić s nekoliko podataka (ime i prezime, zanimanje, dob i neki problem, npr. *Marijan, dvjetnik, trideset i sedam godina, oženjen, čeka treće dijete, ima premali stan*). Učitelj je svakomu učeniku objasnio značenje riječi na njihovu listiću koje nisu razumjeli (kao što je rečeno, sudionici su bili lektori i studenti, ali se nazivaju učiteljima i učenicima hrvatskoga jezika). Snimljeni su razgovori transkribirani i raščlanjeni u pisanomu obliku. U primjerima će učitelji biti označeni slovom U i brojkama, a učenici slovom S (od student) i brojkama, o njima će se uglavnom govoriti kao o učitelju i učeniku bez obzira na stvarni spol, na to jesu li ipak učitelj ili učiteljica hrvatskoga, učenik ili učenica jer su u ovom radu bile bitne uloge općenito.

## 2. Od učitelja do učenika

Na početnoj razini učenja hrvatskoga kao stranoga jezika učitelj ima nekoliko važnih uloga, koje će se kratko opisati i oprimjeriti. U tradicionalnoj nastavi učenikova je osnovna uloga odgovaranje. Pokrene li učenik razgovor, najčešće je to na učiteljev poticaj. Učenikova djelatnost uglavnom je usmjerena prema učitelju, rjeđe prema drugomu učeniku. Suvremeni pristupi u nastavi općenito, pa tako i u jezičnoj nastavi, potiču međudjelovanje samih učenika.

### 2.1. Učiteljevo prenošenje znanja

Učitelj prenosi obavijesti i znanja. Svojom prisutnošću u razredu i svojim položajem utjelovljuje osobu koja posjeduje potrebno znanje za učenike. Dužnost mu je da to znanje prenese učenicima koji ga ne posjeduju, a koji se nalaze u razredu sa željom da steknu dio njegova znanja. Česti su postupci povezani uz prenošenje znanja objašnjavanje novih ili nepoznatih riječi, kao primjeri u (1): opisivanje (1.i) ili postavljanje pitanja koja se odnose na tu riječ (1.ii). Katkad učitelji tijekom razgovora shvate da učenici ne razumiju neke riječi, pa provjeravaju je li doista tako i na različite načine nude mogućnost njihova razumijevanja, kao u (2).

- (1) i. U1: Kada te boli zub, onda ideš kod zubarice.  
ii. U1: Poznaješ li neku djevojku koja ima stan? Poznaješ li neku djevojku? Što znači poznavati? Ja vas poznajem. Poznajete li vi Mariju? Poznaješ li ti neku djevojku koja ima stan?
- (2) U1: Tvrtko traži stan. Tvrtko traži stan.  
(*Učitelj pokazuje na učenika koji ima ulogu Tvrtka.*)  
On je Tvrtko. On želi stan.  
S4: On želi?  
U1: On želi stan. On nema stan. Poznaješ li djevojku koja ima stan?

### 2.2. Poticanje učenikova jezičnoga djelovanja

Budući da se na nastavi stranoga jezika nerijetko rabi metoda vođenoga razgovora, učitelj je jako važan u poticanju razrednoga dijaloga. Čini to jezičnom razmjenom, spojem dvaju ili nekoliko iskaza. Oblik razmjene na satu stranoga jezika najčešće je spomenuti trodijelni: pitanje — odgovor — reakcija ili vrjednovanje. Razgovori se često odvijaju u serijama. Učitelj postavlja pitanje, npr. *Jesi li razumio?*, dobiva odgovor, npr. *Razumijem*, pozitivno ga ili negativno vrjednuje, npr. *Dobro!* ili *Odlično!* i nakon toga

započinje nov dijalog, npr. *A tko ste Vi?* ili *Kako je Tom pomogao prijatelju?* Katkad učitelj ne postavlja pitanje samo jednom, nego ga ponavlja, npr. *Želite li još nešto znati?*, *Želite li još nešto znati?*. Katkad pak i ne potiče samo jednim pitanjem ili traženjem, nego pomoću dva ili nekoliko njih, ovisno o situaciji, reakcijama učenika, njihovu razumijevanju ili nerazumijevanju postavljenoga pitanja, npr. *Hoćete li pitati Anu još nešto? Ništa više ne želite znati? Pitajte nešto Anu! Pitajte još nešto Anu!*

**Odgovaranje** — Na početnoj razini učenja novoga jezika učenici najčešće sudjeluju kada su prozvani, posebno na prvim satovima kada je njihov rječnik jako malen. Tada se učenikova uloga uglavnom svodi na odgovaranje na učiteljeva pitanja, a samo katkada na pitanja ostalih suučenika — odgovaranje zna pokriti i dvije trećine učenikovih djelatnosti. Važno je napomenuti da mnogi učenički odgovori slijede nakon glasno iskazane jezične obrade razumijevanja kada učenik ponavlja dijelove pitanja dok ne shvati što znače, kao *što radi, ah — što radite?* u (3). Time nude učitelju prijeko potreban uvid u njihove sposobnosti.

**Prirodnost i poticajnost** — Poželjno je da učenikovi odgovori budu što prirodniji (što isključuje tzv. papagajsko ponavljanje velikoga dijela pitanja), ali i dovoljno opsežni da budu poticajni za razgovor i da omogućuju odnosno pokazuju jezično napredovanje. Međutim, po svojem obliku početnički odgovori rijetko nalikuju prirodnim iskazima, posebno ako učitelji očekuju ili zahtijevaju da učenici odgovaraju punim rečenicama, da im odgovori budu točno oblikovani te da u njima rabe traženi jezični element. No, prekratki odgovori (npr. na pitanje *Imaš oca, majku?* — odgovor *Aha!*) znaju samo zadovoljiti komunikacijske potrebe, ali ne dovode do napredovanja u jezičnoj proizvodnji. Stoga je umijeće odgovarati na učiteljeva pitanja tako da se postigne i prirodnost i poticajnost. Odgovaranje može imati začetke pravoga razgovora, posebno ako se učitelj služi poučavateljskim jezikom (Jelaska 2005). U primjeru (3) vidljivo je da su učiteljeva pitanja potakla učenika da objasni značenje izrečenoga, odnosno pojedinih riječi, kako bi bio siguran da su i drugi učenici razumjeli sadržaj. Pitanja nisu zaustavila tijek razgovora, nego je samo došlo do njegova proširivanja.

(3) U1: A tko ste Vi?

S3: Dobar dan! Ja, ja se zovem Fel, a ne Ivan. (*Smijeh.*) Imam devadeset, devadeset šest godina. Volim raditi sa elektronika, *aaa.*

U1: Što ste Vi po zanimanju, što radite?

S3: Što radi, ah, što radite? Ja radim elektro... *engineer* elektrotehnikе i imam jedan problem, problema, *aaa*, ja sam nezaposlen.

U1: Što to znači?

S3: Malo, malo kuna, da, da, da, malo kuna.

U (4) učitelj svojim pitanjem želi dobiti dodatno objašnjenje od učenika, odnosno želi ga podsjetiti da njegov iskaz nije potpun i da njime nije izrečen glavni problem, u ovome slučaju nužan za razumijevanje situacije.

- (4) S10: Ja sam odvjetnik i imam novac, novacu, novac.  
U2: A koji je tvoj problem, ako imaš novaca?  
S10: Trebam velik stan jer imam trudnu suprugu i imam dva dijete.  
To dijete, treće dijete u stomaku.

**Vođeni i slobodni razgovori** — Postupno, ovisno o temi razgovora i o stupnju učenikova znanja, učitelj upravlja razrednim diskursom i vodi ga prema cilju. Učitelj sam, ovisno o situaciji na nastavi i o jezičnim mogućnostima učenika, odlučuje kako će voditi razgovor. Katkad učitelji dopuštaju učenicima veću slobodu u razgovoru pa oni mogu odgovarati na pitanja kad zažele, kad im se pruži prilika, kad doista imaju što reći. Katkad, pak, učitelji određuju tko će, kada i na koji način govoriti tako da imenuju učenika koji je tim postupkom uvučen u razgovor, kao u (5), kada učenik treba odgovoriti na postavljeno pitanje.

- (5) i. U1: Koji je bio problem, Antonija?  
ii. U1: Remi, koji je bio Felicijin problem, odnosno Tvrtkov?  
iii. U1: A, koliko ti Tvrtko imaš godina?

I jedan i drugi način vođenja razgovora imaju svoje dobre i loše strane pa ih je potrebno kombinirati. Nije uvijek dobro učenicima dati na volju da odgovaraju kad zažele i kad im se pruži prilika jer tada najčešće dolaze do izražaja i dominiraju otvoreniji učenici koji se ne srame pogriješiti. Međutim, u tomu slučaju nemaju dovoljno prilike za sudjelovanje manje razgovorljivi učenici, koji se srame, koji se boje pogriješke ili se zbog čega drugoga ne žele samoinicijativno uključiti u razgovor (npr. Mihaljević-Djigunović 2000). Stoga je potrebno primijeniti i drugi pristup u vođenju razgovora — učitelj proziva učenike koji trebaju odgovoriti na određena pitanja. Taj će način potaknuti sve učenike da stalno budu usredotočeni na zbivanja u razredu jer nikad ne znaju kada će biti prozvani, što je za njihovo jezično znanje korisno. U primjerima u (6) učitelj potiče učenike na razgovor.

- (6) i. U1: Pitajte ga nešto!  
ii. U1: Želite li još nešto Ivana pitati?  
iii. U1: Ne želite s njima razgovarati?

### 2.3. Učiteljevo pomaganje u proizvodnji rečenica

Kad je zbog izbora visokoobavijesnih riječi sporazumijevanje narušeno, učitelj pomaže učeniku da ovlada novim jezikom, poglavito riječima (npr. Cvičić i Bošnjak 2004). Pomoć se može očitovati u savjetovanju, ispravljanju, nudi potrebnih riječi ili pak točnoga oblika, kao primjer u (7), gdje je učenik rabio antonim umjesto željene riječi.

- (7) S1: Oprosti, ja sam zapamti, zapamtio tvoje ime.  
U1: Ja sam zaboravio tvoje ime.

**Učiteljeva neizravna pomoć** — Učitelj nudi pomoć i neizravno, kao u primjeru (8), kada obavještava učenika da je muž suprug, a ne bilo koji muškarac. Katkad učenik izravno traži pomoć, a učitelj mu ju pruža, no čini i više od traženoga, što je, također, vidljivo u (8) gdje učitelj ne daje samo traženi prijevod, nego cijelu rečenicu koja je učeniku potrebna: *Naći ću nekoga*. Katkad učitelj pitanjima želi razjasniti je li se dogodio nesporazum ili su učenici samo željeli biti duhoviti, kao na kraju razgovora u (8).

- (8) U1: On želi stan. On nema stan. Poznaješ li djevojku koja ima stan?  
S4: No. Žao mi je.  
S1: Možda muž, možda muž ima stan.  
U1: Muž je *husband*.  
S1: Ne muž, *man*.  
U1: Muškarac.  
S1: Muškarca.  
S4: Kako se kaže: *I will find*?  
U1: Naći ću. Naći ću nekoga.  
S4: Naći ću nekoga.  
S1: Volite li dijete?  
U1: Djecu  
S1: Djecu.  
S4: Volim djecu. (*Svi se smiju*)  
U1: Volite li djecu ili želite li djecu, što si htio pitati?

**Učeničko traženje pomoći** — Kada učenik ne zna neku riječ, oblik itd., često od učitelja traži pomoć. To može biti izravno, pitanjima kao u (9) ili pak neverbalnim znakovima (izrazima lica, pokretima). Može biti i neizravno, ali verbalno: preključivanjem, tj. uporabom riječi iz učenikova jezika, čime se pretpostavlja da će učitelj ponuditi hrvatske riječi, kao u (10) ili pak ponavljanjem riječi u očitoj potrazi za željenim izrazom, kao u (11).

- (9) i. S1: Kako se kaže *me too*?  
U1: Ja također.

- ii. U1: Imaš li stan?  
S1: Ne, ja sam, nisam? Kako se kaže *house*?  
U1: Kuća.
- (10) i. S4: Radim puno da, *aaa... from buy...*  
U1: Radim puno da kupim.
- ii. S1: Znaš... *other...*  
U1: Drugi.  
S1: Znaš drugi djevojka ili...

U (11) učenik ima poteškoća u prizivanju osnovnice (Jelaska 2005), osnovnoga oblika samoznačnice pa mu učitelj pomaže nudeći osnovni oblik glagola. Učenik ga sam pokušava pretvoriti u prikladan oblik, što mu ne uspijeva, nego stvara međujezični oblik, tj. odstupanje.

- (11) U1: ...Ne želi prodati kuću.  
S1: Možda, iznami, iznami?  
U1: Iznajmiti.  
S1: Iznajmi jedna soba.

**Prevođenje** — Učitelj može i prevoditi u razgovoru, objašnjavajući s jedne strane drugim učenicima što je govornik želio reći, a istovremeno nudi i točan izraz govorniku, kao u (12). Jasno, za to je nužno da učitelj pozna je učenikov jezik ili pak da imaju neki zajednički jezik, poput međunarodnoga engleskoga.

- (12) S1: Možda mi možemo živjeti u tvojoj kući.  
S4: Ne znam.  
S5: Ja radim i ja mogu kupiti Vašu kuću. (*Smijeh.*)  
U1: A što će ona?  
S5: A, ona. Vi možete živjeti u stanu. Naš stan \*\*\*.  
U1: Jako dobar.  
S5: Jako dobar.  
S4: Ali radim puno.  
S1: Radiš puno?  
S4: Radim puno da, *aaa... from buy...*  
U1: Radim puno da kupim.  
S4: Radim puno da kupim moja kuća.  
U1: Aha, puno je radila da bi kupila kuću. Radila i radila i radila, puno je radila i onda je kupila kuću. Ne želi prodati kuću.  
S1: Možda, iznami, iznami...  
U1: Iznajmiti.  
S1: Iznajmi jedna soba.  
S4: No. Ja volim moja kuća.



Kao i svaka pomoć, učiteljeva pomoć ne mora uvijek biti uspješna ni prikladna, što je vidljivo u (13). Iz učiteljeve rečenice na engleskomu jeziku vidljivo je da su učenici učili futur i kao gramatički pojam pa učitelj očekuje od učenika da to zna, a ujedno ga ispravlja. No, učenik to ne razumije jer je usmjeren na sadržaj, a ne na oblik, tako da je došlo do komunikacijskoga prekida.

- (13) S3: Da, i ja sam zaručen.  
 S1: Imaš li ženu?  
 S3: Ne, nemam. Kako se kaže *but*?  
 U1: Ali.  
 S3: Ali, ali ne sutra, ali sutra \*\*\*  
 S1: Ti bit ćeš oženjen?  
 U1: Ti ćeš se oženiti?  
 S3: Ne.  
 U1: Ti ćeš biti oženjen?  
 S3: Ne razumijem.  
 U1: *Do you remember future tense?* Ti ćeš biti oženjen?  
 S3: O, da, da. Razumijem.

### 3. Od učenika prema drugim učenicima

Učenici obično počinju preuzimati djelatniju ulogu na nastavi postavljajući pitanja svojim suučenicima. Učitelj to traži, potiče ili dopušta. Pitanja se najčešće odnose na sadržaj lekcije. U nekim se situacijama ispitivanje ne odnosi na sadržaj lekcije, nego učenici glume dijalog iz stvarne situacije. Svrha je takvih oblika nastave promjena međudjelovanja u razredu — od okomite (učenik prema učitelju) prema vodoravnoj (učenik prema drugomu učeniku). Pri tome se didaktička situacija gotovo ne mijenja jer učenici poprimaju ulogu učitelja oponašajući uobičajeni pseudodijalog. Budući da je glavni cilj i svrha ovakvih razgovora da učenici nauče komunicirati na stranomu jeziku, i učitelj i učenik nalaze se pod određenom prisilom. Kada učitelj od učenika traži da ispituje, pravo na postavljanje pitanja pretvara se u dužnost. U sljedećih nekoliko primjera svatko je dobio novi identitet — na listiću su dobili podatke o osobi koju predstavljaju: ime i prezime, dob, zanimanje pa je to temelj za međusobno postavljanje pitanja kojima nastoje saznati što više jedni o drugima.

Postavljajući pitanja o određenomu sadržaju, ili tražeći od učenika da ih postavljaju, učitelj u razrednomu dijalogu može slijediti unaprijed razrađen plan. Taj se plan, međutim, ne ostvaruje uvijek predviđenim tijekom, što zbog učenikova nerazumijevanja jezičnoga sadržaja, što zbog sporijega razumijevanja nego što je učitelj predvidio, što zbog učničkih pitanja i pri-

mjera koji učitelja odvlače prema nekim drugim sadržajima. Stoga su neki dijelovi razrednoga dijaloga potpuno nepredvidljivi, kao u (14).

- (14) S1: Imaš li stan?  
S3: Ne, ja sam, nisam... Kako se kaže *house*?  
U1: Kuća.  
S3: Kuća, kuća, *aaa*. Kuća ... Moj otac, moj otac.  
S1: Živiš s ocem?  
S3: Da, da.

Ako učitelj i dalje vodi razgovor prema unaprijed utvrđenomu planu ili dopušta da to učenici čine jedan drugomu, ne osvrćući se na njihovu sposobnost jezičnoga primanja i na sadržaj njihovih jezičnih ostvarenja, često dolazi do nerazumijevanja, pa i do prekida u komunikaciji. U (15) naveden je razgovor koji se odvija automatski, po unaprijed utvrđenomu modelu. Za razliku od nekih drugih primjera gdje ima više gramatičkih odstupanja, ovdje ih gotovo nema, ali učenik zapravo ne razumije pitanja te odgovara automatski. Zato bi točnije bilo reći da je u (15) riječ o (pseudo)dijalogu, a ne razgovoru.

- (15) S1: Kako se zoveš?  
S2: Zovem se kuhar.  
S1: Koliko imaš godina?  
S2: Imam četrdeset pet godina.  
S1: Kolika, koliko imaš djece?  
S2: Ja sam oženjen.  
S1: Jesi li ti oženjen?  
S2: Da, ja imam dvoje?  
S1: Ali, jesi li ti oženjen?  
S2: Jesam oženjen  
S1: *And*, koliko imaš djece?  
S2: Ja imam dvoje djece.

Bilo da trebaju postavljati pitanja drugima, bilo da trebaju razgovarati samo zato što učitelj od njih to traži, učenici katkad pokušavaju samo obaviti zadatak, ne trudeći se da razgovor bude previše prirodan, što je očito u (16).

- (16) U1: Ja sam siromašan. (*Smijeh i žamor.*)  
S1: Kako se kaže: *me too*?  
U1: 'Ja također.'  
S1: Ali, ja ručam dobro. Ja volim ručati.  
S4: Ja imam puno kuna. Ja sam zubarica.

### 3.1. Izazvani i prirodni razgovori

U nekim, na početku uglavnom rjeđim, slučajevima učenik postavlja sugovorniku, učitelju ili učeniku pitanje iz znatiželje ili iz želje da novim saznanjima popuni nedostatke u svojim obavijestima, bilo da je riječ o istinitim podacima ili glumljenim, kao u (17).

- (17) U1: I Marijan je nešto želio pitati.  
 S6: Imaš li supruga?  
 S4: No, nemam. Ja sam udovica.  
 U1: Što to znači?  
 S4: Udovica. Nemam supruga.  
 S1: Ti si neudana?  
 U1: Ne, ona je udovica.  
 S1: Žao mi je. Imaš li dijete?  
 S4: No, nemam dijete.

Za razliku od prethodnoga, razgovor u (18) pokazuje zanimljivo preplitanje glumljene i prirodne situacije jer učenica označena kao S4 nije spremno odgovorila na potaknuto pitanje o glumljenomu identitetu.

- (18) N: Pita j ju!  
 S1: Kako si? Kako se zoveš?  
 S4: Tko?  
 U1: Pa ti.  
 S4: Ja sam Antonija.

Katkad se iz prisilnoga razgovaranja zna izroditi i pravi razgovor. U (19) učenik S2 služi se ponavljanjem pitanja pokušavajući shvatiti što ono znači. Uzbudeno ga ponavlja i kad ga je napokon razumio (*što volim*), odgovara o svojim stvarnim sklonostima, iako je okvir igra, tj. gluma.

- (19) S1: Što voliš?  
 S2: Što voliš, hm. Što voliš? O, o, što voliš! Ja volim, volim raditi elektronika problema, *aaa*, volim plivati, također.
- (20) S1: Ja sam Adam.  
 S2: Adam, drago mi je.  
 U1: Ti si Adam?  
 S1: (*Smijeh.*) Ah, ne, ne, ne! Tv, r, r?  
 U1: Tvrtko.  
 S2: Tvrtko, gdje živiš?

U (20) učitelj svojim pitanjem *Ti si Adam?* podsjeća učenika da treba govoriti o osobi s listića, a ne o sebi samome. To je izazvalo smijeh i kod

njega i kod ostalih učenika, što može biti dobar preduvjet za stvaranje opuštenoga ozračja i bolju govornu proizvodnju. Nekoliko navedenih primjera međudjelovanja nalaze se u sredinama u kojima vlada opuštenost, u kojima su odnosi između učenika i učitelja prisni, a i onda kad učenik ima veću komunikacijsku sposobnost.

### 3.2. Učenikovo poticanje razgovora

Učenik može i sam poticati razredni dijalog. Kad se u razredu promijeni oblik rada, od izravnoga na rad u parovima ili malim skupinama, učiteljeva se središnja uloga smanjuje, a međudjelovanje se od okomitoga pretvara u vodoravno. Tada se učenici kao ravnopravni sudionici spontano uključuju u razgovor, nadovezuju se na iskaze svojih suučenika i pomažu jedni drugima ako dođe do poteškoća u razgovoru. Naglašena je veća sloboda u jezičnom ponašanju, a komunikacija među sudionicima može poprimiti oblike komunikacije u prirodnoj sredini. Međusobno razumijevanje osnovno je pravilo razrednoga dijaloga. Razgovori u (21) i (22) nastali su radom u paru, mogli su biti vođeni i u prirodnoj sredini, s izuzetkom ponešto naprasnih završetaka.

- (21) S1: Ja sam Merijan. Imam trideset i sedam godina, ja sam po zanimu odvetnik, ja sam oženjen i čekam treć dijete.  
S2: Drago mi je! Molim Vas, uđite! Što je tvoj problem?  
S1: Moj stan je malo, ja imam mnogo djeteta.  
S2: Šteta. Ja razumijem tvoj problem. Mislim da trebaš živiti sa tvojim roditeljem tako da vi možete spasiti novac. Sretno!  
S1: Sviđam tvoja ideja. Idem kuća mama.
- (22) S1: Bok, Sanja!  
S2: Bok, Tvrtko, kako si?  
S1: Loše, ja imam devetnaest godina, ja sam učenik *economy*, moja obitelj je velika, ja želim živjeti sam.  
S2: Jesu li preglasni?  
S1: Vrlo glasni.  
S2: Kako velika je tvoja obitelj?  
S1: U moja kući je pet vrlo ljudi.  
S2: Zašto ne živiš sam?  
S1: Nemam dosta novaca.  
S2: Možeš li raditi u školi?  
S1: Nemam vremena zato što studiram. A nedam se moglo raditi neka škola.  
S2: Sretno!

Razgovor u (23) nastao je kao skupni rad. Iako ima dosta odstupanja, razumljiv je i običnomu izvornomu govorniku.

- (23) S11: Ja sam Antonija. Imam pedeset i dva godine, godina. Ja sam zubarica i udovica. Ja nemam djece, ja sem sama. Mozete li pomaći?
- S12: Antonija, ti si zubaricu. Možeš li ti više raditi? Ili možeš li ti ići na koncertu i kazalište? Možeš ti udati za Jonatan ili posvojiti djecu, pas, mačku, mačka?
- S13: Antonija, nema teške, nema problem, ti imaš dosta novac, trebaš izlaziti s prijateljima i ti moraš, ti moraš zaboraviti svoju problem. Poslije ti može pomoći tvoja obitelj.

#### 4. Učiteljevo djelovanje na učenikove iskaze: načela i odabiri

U ovome se poglavlju promatra učenikov međujezik i učiteljev odnos prema njegovim obilježjima. Najviše se promatra ispravlja li učitelj različita učenikova odstupanja, a ako da, kako. Posebno će se raščlaniti učiteljevo djelovanje u odnosu na ovladanost hrvatskim njegovih učenika, na ono čemu učitelj pridaje više pažnje: gramatičkoj ili komunikacijskoj sposobnosti, kada i što ispravlja. Na prikupljenoj razgovornoj građi s nastave hrvatskoga kao stranoga jezika svrha je bila razvijanje komunikacijske sposobnosti učenika (upoznavanje i predstavljanje), ali učitelje je zanimao i odnos postignute gramatičke i jezične sposobnosti, odnosno kako svoje naučeno znanje iz gramatike primjenjuju u spontanoj komunikaciji.

Ispravljanje je važan oblik poučavanja jezika koji može biti izrazito koristan (npr. Lightbown, Spada 1990, Bartram, Walton 1994), ali može biti i nedjelotvoran, čak i štetan. Stoga će se raščlaniti primjeri ispravljanja i neispravljanja kako bi se pokazalo u kojim je slučajevima radi komunikacije i učenikova napretka moguće ili nepoželjno ispravljati.

Položaj i njegova prisutnost među osobama koje se nalaze u razredu da bi nešto naučile nalažu učitelju da procijeni je li dobro ono što je učenik rekao, da izrazi svoje zadovoljstvo, pohvalu ili pak nezadovoljstvo dobivenim odgovorom, tj. da vrjednuje njegovu ovladanost jezikom. Vrjednovanje može imati različite oblike, od najjednostavnijih odgovora (*Da, Ne, Dobro!*), koji su vrlo često samo odraz održavanja razgovora sa sugovornikom, sve do dužih i složenijih iskaza. Ono je važno jer djeluje na afektivne čimbenike koji mogu pospješiti učenikov jezični razvoj u stranome jeziku (npr. Mihaljević-Djigunović 1998, 2000). U snimljenoj građi učitelji su učeničke odgovore uglavnom vrjednovali riječima pohvale, kao u primjerima u (24.i, 24.ii). Neizravna je svrha tih pohvala i poticaj za nastavak razgovaranja. U primjeru u (24.iii) učitelj želi ohrabriti učenicu i izravno ju potaknuti na sudjelovanje u komunikaciji.

- (24) i. U1: Ona radi u bolnici. Bravo!  
ii. U1: Dobro. Bili ste odlični.  
iii. U1: Marija Kristina, dobro si počela, nastavi!

U skladu s ulogom procjenitelja, učitelj raščlanjuje učenikov govor, i to gramatička odstupanja od hrvatskoga i uporabu riječi u odnosu na zadatak jer učenici znaju krivo shvatiti. Tako u primjeru (25) učenik očito nije shvatio da treba prodati, a ne iznajmiti stan pa je stoga pet tisuća kuna nerealna cijena. Učitelj mu je svojom usporedbom slikovito pokušao predočiti zašto njegov odgovor nije prikladan.

- (25) U1: Koliko ona traži za stan?  
S1: Možda to je velik problem. Koliko kuna?  
S2: *What do you mean?*  
U1: Koliko želiš novaca za stan? On kupuje stan od tebe.  
S1: Pet tisuća kuna.  
S2: *It's OK.*  
U1: Stanarina je pet tisuća kuna, stanarina.  
S1: Stanarina.  
U1: Sto tisuća eura na primjer.

#### 4.1. Ispravljanje komunikacijskih odstupanja

U (26) učitelj postavljanjem pitanja navodi učenika da sam shvati da je pogrešno odgovorio na pitanje. Naime, umjesto da sudjeluje u jezičnoj igri predstavljajući se imenom koje je dobio na listiću, učenik se predstavlja svojim pravim imenom. On je jezično točno odgovorio, ali komunikacijski nije jer nije točno razumio zadanu razrednu situaciju.

- (26) S1: Ja sam Adam.  
S2: Adam, drago mi je.  
U1: Ti si Adam?  
S1: (*Smijeh.*) Ah, ne, ne, ne! Tv,r,r?  
U1: Tvrtko.

U (27) učenik sam pokušava sastaviti rečenicu s onim rječnikom kojim vlada bez učiteljeve pomoći. On traži prikladne izraze (ponavljajući: *možda muž, možda muž*), a učitelj ga upozorava da u tome nije uspio prevevši riječ *muž* na engleski. Tada učenik traži učiteljevu pomoć i dobiva ju.

- (27) S1: Možda muž, možda muž ima stan.  
U1: Muž je *husband*.  
S1: Ne muž, *man*.

U1: Muškarac.

S1: Muškarca.

#### 4.2. Ispravljanje gramatičkih odstupanja

Kao što je već rečeno, učitelji katkad ispravljaju odstupanja, katkad ne. Kao voditelj ili pomagatelj u razgovoru, učitelj odluke o ispravljanju donosi ovisno o govornoj situaciji. U tome postoje dva važna načela: osiguravanje razgovaranja i primjerenost ispravljanja razvojnomu stupnju. Prvo, ako je glavna svrha pojedinih nastavnih djelatnosti razgovaranje, onda ju treba održavati dok je uspješna. Drugo, ako učenik hrvatskoga na trenutačnomu jezičnomu razvojnomu stupnju ne može ovladati pojedinom jezičnom jedinicom jer se njome ovladava tek na višemem stupnju, ne treba ga ispravljati. Dakle, dvije su važne situacije kada učenike ne bi trebalo ispravljati. Prva je kada strasno i uspješno razgovaraju kako ne bi prekinuli razgovor jer vjerojatno ne bi bili ni spremni prihvatiti ispravak, a druga je kad se točnim izrazom ovladava na višemem razvojnomu stupnju — nema smisla ispravljati nešto što učenik još ne može usvojiti. Obje su situacije sadržane u (28).

(28) U2: Koji je bio problem, Antonija?

S7: Problem je bio, bila da ja sam sama i ja nemam djeca, ja sam pedeset i dvije godine i ja sam udovica. Da.

Katkad učitelji ne ispravljaju učenike i zato da im daju dovoljno vremena kako bi se sami ispravili, posebno ako su to u mogućnosti. Pokazalo se da je učitelj bio opravdano strpljiv u (29) u odnosu na padežni oblik *muza* umj. *muža* (ne i na fonološki).

(29) S16: Koliko imaš godina?

S17: Imam četrdeset godine.

S18: Jesi li udana?

S17: Jesam.

S18: Ima li muz, muz, muza?

S17: Imam.

#### 4.3. Ispravljanje kao tražena ili ponuđena pomoć

Katkada učenici traže pomoć, izravno ili neizravno: intonacijom, pogledom, ponavljanjem kako bi pokazali da znaju što hoće, ali ne znaju točno kako željeni oblik glasi. Iz primjera (30) vidljivo je da je učenik S1 učio glagol *imati*, ali još nije dobro usvojio oblike za sva lica, čega je i sam svjestan. Stoga zastajkuje i služi se čestom poštapalicom (zapisano kao *aaa*) pa mu učitelj pomaže nudeći ispravan gramatički oblik. Na kraju razgovora uče-

nik S1 ima poteškoća u prizivanju riječi, modalnoga glagola, pa mu učitelj pomaže nudeći mu i glagol i oblik.

- (30) S1: Imate li Vi stan s djevojku, *aaa*, da, imaš, imaš djevojku. Imate li Vi stan?  
S3: Moj stan?  
S1: Imate li Vi stan? Kuću?  
U1: Imate li kuću?  
S3: Da.  
S1: Oni imate, *aaa*?  
U1: Imaju.  
S1: Oni imaju kuću, a mi nemamo. (*Smijeh.*)  
U1: Što ćemo sad?  
S4: Žao mi je.  
S1: Možda mi *aaa*, *aaa*... Možda mi...  
U1: Možemo. Možda mi možemo.  
S1: Možda mi možemo živjeti u tvojoj kući.

U mnogo je slučajeva učitelj ispravljao učenička gramatička odstupanja jer je to smatrao nužnim, prema vlastitoj odluci. Tako je npr. u (31) učenik izostavio glagol *biti*. Kako je to osnovni oblik koji se uči od samoga početka, učenici su taj glagol već učili i trebaju ga znati, učitelj ga ispravlja (Ti *si* sama?).

- (31) S1: Kako si? Kako se zoveš?  
S4: Tko?  
U1: Pa ti.  
S4: Ja sam Antonija.  
S1: Antonija, ti sama?  
U1: Ti *si* sama?  
S4: Da, a ti?

#### 4.4. Načini ispravljanja

Postoje različiti načini kako ispravljati, posebno u razgovornim situacijama koje nisu poglavito usmjerene na izraz.

**Izravna uputa** — Katkad umjesto izravnoga ispravljanja učitelj učeniku daje uputu jer pretpostavlja da ju učenik zna primijeniti. Tako je u (32) učitelj smatrao da učenik zna obilježja roda i da je samo napravio pogriješan odabir pa mu je umjesto uzora dao uputu.

- (32) U2: Remi, koji je bio Felicijin problem, odnosno Tvrtkov?  
S11: Felicina problema, *aaa*, studentica je i ima veliku obitelj i želi živjeti sama bez roditelji.



U2: To je on, dakle, pa govori kao da je muško.

S11: Da.

U2: Dobro! Što je problem?

S11: Studira ekonomiju i želi jednu sobu u centru grada, ali nema novca, nema novca, da.

Nedostatak je ovakova načina rizik prekidanja komunikacije i povrjeda učenikove želje ili spremnosti na komunikaciju. U (32) to se nije dogodilo jer se učenik S11 dosjetio prikladne strategije: uspješno je izbjegao rabiti bilo koju riječ ili oblik koji bi pokazivao rod (tako da se ne zna je li uspio slijediti uputu). Međutim, dogodilo se u (13).

**Nuđenje uzora ponavljanjem** — U (33) učenik izgovara prikladnu imenicu, ali ne i oblik — trebalo je upotrijebiti množinu (*djecu*). Učenik S1 ponovio je točan oblik, a onda je i učenica S4 mogla točno odgovoriti.

(33) S1: Volite li dijete?

U1: *Djecu*.

S1: Djecu.

S4: Volim djecu.

U (34) učenik S4 pogriješio je rod, što je vrlo važno naučiti od samoga početka učenja hrvatskoga pa je učitelj i to odstupanje ispravio. I ovaj je ispravak bio prihvaćen i ponovljen. Ovakav pristup može dovesti do prekida komunikacije, ali rjeđe na početnoj razini jer razgovor obično i nije gladak. Učitelj je u (34) potpomogao razgovor svojom reakcijom žaljenja na učeničinu tvrdnju da je sama.

(34) S4: Ja sam tužan.

U1: Tužna.

S4: Tužna, zato nemam, dijete. Ja sam sama.

U1: Žao mi je.

U (35) učenikova su odstupanja brojna, a učitelj zbog komunikacijskih poteškoća nudi ispravan leksički oblik sporne riječi (*prodavljiti* umj. *prodati*) zajedno s uzornim padežnim oblikom i redom drugih dviju riječi koje su odstupile od standarda (*svoju stanu* umj. *svoj stan*).

(35) U2: A kako je pomogla Andrea riješiti problem? Što ti je savjetovala?

S1: Andrea želi da bih svoju stanu mene prodavljiti.

U2: Prodati svoj stan.

Vrlo je često važno da učitelj pomaže učeniku u napredovanju dajući mu prikladan uzor i uklapajući se u razgovornu situaciju, a da ne poučava niti

se zadržava na odstupanju, tako da bitno ne narušava komunikaciju. U (36), pozornost je usmjerena na postavljanje pitanja česticom *li*, što su učenici također učili pa je i to odstupanje ispravljeno (Imaš *li* stan?). No učitelj je samo ponudio prikladan odgovor, ali učenici nisu bili spremni na tomu se zadržavati i ponavljati točne rečenice, nego su nastavljali s komunikacijom, jednako kao i u (31).

- (36) S1: Gdje živiš, imaš stan?  
U1: Imaš li stan?  
S4: Da, imam.  
U1: Zašto pitaš?  
S4: Imam kuća.  
S1: Ima kuća!  
S3: Kuća ti je velika?  
S4: Velika.

**Neizravno nuđenje točnoga izraza** — Ovakav način kada učitelj ne ispravlja govoreći učeniku da je pogriješio u odabiru prijedloga, padeža i slično, nego jednostavno ponavlja rečenicu upotrijebivši točne izraze, jedan je od najpoželjnijih, a vjerojatno i najučinkovitijih. U (37) svrha je bila objasniti novu riječ ‘zubarica’. Kad su učenici S5 i S1 govorili o tome da se mora ići *u zubarica*, U1 objasnila je ‘Tvrtku’ da je M. K. morala ići *kod zubarice*, ponudivši točan prijedlog i padežni oblik.

- (37) S1: Tko ste Vi?  
S4: Ja sam Antonija.  
S1: Antonija.  
S4: Ja radim u bolnica, ja sam zubarica, zubarica.  
U1: Što je zub? Tvrtko ne zna što je zubarica. (*Smijeh u razredu.*)  
Tvrtko ne zna što je zubarica. Tko je to?  
S4: Zubarica, *aaa*, radim, radim u bolnica.  
S1: Boli zub, da.  
U1: Kada te boli zub, onda ideš kod zubarice.  
S1: Problema sa zub.  
S5: Ona mora ići ...  
U1: Marija Kristina, dobro si počela, nastavi!  
S5: Mora ići *uuu*, zubarica, zubarica.  
S1: Mora ići *uuu* zubarica, zubarica.  
U1: Tvrtko, jesi li razumio? Sjećaš se Marije Kristine? Ona je morala ići kod zubarice.

Učenici S4, S1, S5 u (33) nisu rabili prijedlog ili su rabili pogriješan prijedlog (*mora ići uuu zubarica*), imali su neprikladne padežne oblike (*radim u bolnica* umj. *u bolnici*; *problema sa zub* umj. *problem sa zubom*; *ići zubarica* umj. *ići zubarici*), nisu rabili zamjenicu (*boli zub* umj. *boli me zub*).

Međutim, budući da su razumjeli novu riječ, učitelj ih nije ispravljao, nego je nastavljao komunikaciju u željenom smjeru. Takav se neizravni način ispravljanja uklopljen u nastavak razgovora pojavio i u (4), kada je na učeničko traženje prikladnoga padežnoga oblika: ... *imam novac, novacu, novac* učitelj nastavio razgovor pitanjem s uzornim množinskim oblikom: *A koji je tvoj problem ako imaš novaca?* Učiteljeva se usmjerenost na komunikaciju očituje (i dokazuje) i u posve komunikacijskim ulogama, kad odgovara u (31) *Pa ti* ili pita *Zašto pitaš?* u (36).

**Razgovorna pitanja** — Vrlo je prikladan način ispravljanja jednak stvarnim razgovornim situacijama kada sugovornik ne razumije ili ne razaznaje pojedinu riječ. Ona su neizravna uputa da treba reći točnije ili razgovjetnije. U (38) učitelj nije odmah ispravio učenika, nego mu je pitanjem *Koliko?* htio napomenuti da s njegovim odgovorom nešto nije u redu, možda stoga što je to smatrao običnim propustom. Međutim, učenik doista nije znao izgovoriti taj broj pa ga je učitelj morao ispraviti.

- (38) S1: Ja imam dvanaest godina.  
 U1: Koliko?  
 S1: Dvenest, dvenest.  
 U1: Devetnaest.

Navedeni slučajevi kada je učitelj nudio ispravan izraz, ali ga učenici nisu prihvatili pokazuje i načelo napredovanja kojega se učitelj u jezičnoj nastavi treba pridržavati. Njegovo je da nudi jedinice višega razvojnoga stupnja kada procijeni da je to svrhovito i da osluškuje mogu li ih njegovi učenici prihvatiti, ali i da ne ustraje na tomu ako ih tada zbog velike usmjerenosti na razgovor ili nesposobnosti da se nosi s većim brojem zahtjeva učenik ne može proizvesti. Tada će njegova poučavateljska uloga u razgovornim vježbama biti uspješna.

## 5. Propuštanje gramatičkih odstupanja

Ispravljanje, odnosno neispravljanje odstupanja jedna je od osjetljivijih i zahtjevnijih učiteljevih uloga na nastavi koju nije lako unaprijed pripremiti, nego učitelj u danomu trenutku mora reagirati i odlučiti što i kako ispraviti, a što zanemariti. Na to utječe puno toga: učiteljevo poznavanje učenika, njihovih jezičnih mogućnosti i njihove osobnosti; količina izrečenoga sadržaja i njegovo (ne)razumijevanje; korištenje poznatih i naučenih gramatičkih struktura u odnosu na neobrađene i neuvježbane strukture... Upravo stoga katkad objektivnomu promatraču nije jednostavno odrediti učiteljev odabir.

Čitav je niz odstupanja u prikupljenoj građi koja nisu ispravljena. To su najčešće primjeri u kojima je bilo najvažnije da učenik shvati pitanje i

prenese poruku, tj. da se učenici međusobno razumiju i da ih se ohrabri da razgovaraju, kao u (34), gdje su učenici rabili nominativni oblik riječi *kuća* umjesto akuzativnoga (S4: *Imam kuća.*, S1: *Ima kuća!*). Vrlo često učitelji ne ispravljaju učenike kada se oni bore s osnovnim razumijevanjem, kao u (39).

- (39) U1: Tvrtko, gdje živiš?  
S2: Gdje živiš, *aaa*. Živiš! Moja kuća u Zagrebu, u Zagrebu.

Očito je da učenik S2 u (39) prvo nije razumio pitanje te ga ponavlja glasno očitujući jezičnu obradu. Kada je shvatio pitanje, odgovara, ali najprije proizvodi gramatički neispravnu rečenicu *Moja kuća u Zagrebu*. Nju učitelj nije ispravio, iako je izostala glagolska nenaglasnica *je*. No, kako je to rečenica kojom se ispunila komunikacijska svrha, učitelj vjerojatno nije želio bespotrebno riskirati i prekinuti tijek razgovora. Dobro je postupio jer je učenik u konačnici točno odgovorio: *U Zagrebu*.

U (40) učenik S4 ima problema sa slaganjem broja uz imenicu godina. Učitelj zna da je to vrlo teško usvojiti učenicima na početnomu stupnju učenja, zna i da je to razvojno odstupanje pa ga ne ispravlja. U tomu trenutku to ne bi imalo smisla budući da su za to potrebna odgovarajuća jezična predznanja koja se usvajaju na višim stupnjevima učenja.

- (40) S4: Ali, ja sam pedeset dva.  
U1: Znaš li koliko je to?  
S4: Da, da.  
U1: Znaš?  
S4: Znam.

Drugi je učenik, S2 u (41), uspio dobro odabrati glagol (*imam 52 umj. ja sam 52 godine*), ali ni on nije uspio proizvesti točnu rečenicu.

- (41) S1: Koliko imate godina?  
S2: Imam pedeset dva godina.

Kada učenici međusobno razgovaraju, učitelju je važnije sporazumijevanje od gramatike pa ih ne ispravlja sve dok se razumiju, kao u (42).

- (42) S1: Što voliš?  
S2: Što voliš, hm. Što voliš? O, o, što voliš? Ja volim, volim raditi elektronika problema, volim plivati također.  
S1: Imate li Vi stan s djevojku, *aaa*, da, imaš, imaš djevojku. Imate li Vi stan?  
S2: Moj stan?

S1: Imate li Vi stan? Kuću?

S2: Da.

U (43) drugi učenik zna padežni oblik uz glagol: *imam veliku obitelj* pa on može služiti i kao jezični model drugome učeniku koji ga je pitao ima li *velik obitelj*.

(43) S1: Koliko imaš godina?

S2: Ja imam trideset i sedam godina, a Vi? Ja imam dvoje djetete i supruga. Uskoro mi ćemo imati tri djece i naš stan ni velik, ni velik. Mali, jako mali.

S1: Ti imaš velik, ti imaš velik obitelj?

S2: Da, ja imam veliku obitelj.

S1: Ja također, tri sestre, dva brata.

S2: Imaš oca, majku?

S1: Aha.

U oduljemu odgovoru učenika S2 pojavila su se različita odstupanja poput nepotrebne uporabe osobne zamjenice *Uskoro mi ćemo* umj. *Uskoro ćemo*, nesklonjen broj *tri* umj. *troje*, oblik *ni* umjesto glagolske niječnice *nije*. Učitelj to nije ispravljao jer nijedno odstupanje nije dovelo do nerazumijevanja izrečenoga. K tomu je učenik izrekao nekoliko rečenica za redom, što je vrlo teško za početnika. Dodatno bi ga ponavljanje i ispravljanje te oveće količine sadržaja samo zbunilo, ali i dovelo do prekida razgovora, što bi u ovom slučaju bilo nepoželjno. U međusobnim razgovorima i učenicima je bila važnija komunikacija od gramatičke uzornosti, što je vidljivo u većini navedenih primjera, iako je bilo i leksičkih odstupanja.

U (44) učenik označen kao S15 imao je nekoliko odstupanja, ali je učitelj ispravio samo riječ *košarka*.

(44) S14: Jesi li ti novinar?

S15: Niti nisam novinar. Koliko imaš godina?

S14: Imam trideset dvije godina. Imaš li ti djecu?

S15: Že imam žerno djetete. Odakel dolaci?

S14: Ja sam iz Šibenik. Što voliš?

S15: Mi volim kašarku, no kašovku.

U3: Košarku.

S15: Košarku.

Neiskusni bi učitelj vjerojatno pokušao sve ispraviti i ne bi dobro učinio jer bi učenik S14 vjerojatno jednostavno prestao razgovarati, čak i odgovarati. Učitelj označen kao U3 vjerojatno je želio ohrabriti učenika koji je među slabijima u skupini, koji ima problema s izgovorom općenito, kojega se često ispravlja i traži da ponovi izrečeno, zato da ne odustane od razgovora. Is-

pravkom samo jednoga dijela njegova iskaza učitelj mu je iskazao potrebnu pažnju i ponudio pomoć.

## 6. Zaključak

Iako je na samomu početku učenja hrvatskoga kao stranoga jezika nužna velika učiteljeva zauzetost da potiče i vodi razgovore, očito je da je nastava znatno uspješnija kad se učenici uključe u razgovore. Potaknutim razgovorima učenici imaju priliku stjecati komunikacijsku sposobnost, što se pokazuje i u zanimljivim dijalozima prikupljenima za ovaj rad, posebno kada se doista njoj posvećuje više pozornosti nego gramatičkoj i kada se učitelj drži prikladnih načela ispravljanja. Opravdanim se s komunikacijskoga stajališta čini isključivo ispravljanje kako ne bi došlo do prekida u komunikaciji zbog nerazumijevanja izrečenoga, dok pedagoški može biti prikladno ispravljati učenike i kada odstupaju od hrvatskoga u riječima ili strukturama koje su već trebali naučiti jer su primjerene njihovu jezičnomu razvoju, a dovoljno se njima poučavalo. No i u ispravljanju treba odabrati najprikladniji način.

## 7. Literatura

- Bartram, M., Walton, R. (1994) *Correction: A Positive Approach to Language Mistakes*, Hove: Language Teaching Publications.
- Brown, H. D. (1994) *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000) *Principles of language learning and teaching* (4. izd.), London: Longman.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cvikić, L. i Bošnjak, M. (2004) Pogled u obilježja i probleme učenja riječi u hrvatskome kao nematerinskome jeziku, u Stolac, D., Ivanetić, N., Pritchard, B. (ur.) *Suvremena kretanja u nastavi jezika*, Zagreb-Rijeka: HDPL, 111–121.
- Doughty, C. (1991) Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization, *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431–469.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the classroom*, Oxford UK i Cambridge USA: Blackwell.
- Hulstijn (2002) Incidental and intentional learning, u Doughty, C. i Long, M.H. (ur.) *Handbook of second language acquisition* (2. izd.), Oxford: Blackwell.
- Jelaska, Z. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

- Lightbown, P. M., Spada, N. (1990) Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning, *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429–448.
- Long, M. (2004) Second Language Acquisition Theories, u Byram, M. (ur.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London and New York: Routledge Francis and Taylor Group, 527–534.
- Mihaljević-Djigunović, J. (1994) Učenikov trud kao činitelj u procesu učenja stranoga jezika: uloga spola, dobi i uspjeha u učenju, *Strani jezici* 2: 79–84.
- Mihaljević-Djigunović, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mihaljević-Djigunović, J. (2000) Uloga straha od jezika u učenju stranoga jezika, *Strani jezici* 1/2: 9–13.
- Novak-Milić, J. (2004) *Alibi za gramatiku*, u Stolac, D., Ivanetić, N., Pritchard, B. (ur.) *Suvremena kretanja u nastavi jezika*, Zagreb — Rijeka: HDPL, 341–350.
- Nunan, D. (1998) *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1996) Learning simple and complex second language rules under explicit, incidental, rule-search, and instructed conditions, *Studies in Second Language Acquisition*, 18: 27–67.
- Selinker, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*, Harlowe: Longman.
- Sinclair, J., Coulthard, M. (1992) Toward an analysis of discourse, u Coulthard, M. (ed.) *Advances in Spoken Discourse Analysis*, London: Routledge, 1–34.
- Vrhovac, Y. (2001) *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Widdowson, H. G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

### The Interaction of Teachers and Learners of Croatian as a Foreign Language in Class

*This paper analyzes the characteristics of teaching Croatian language as a second or foreign language. The data was collected from beginner conversation classes at the University of Zagreb's School of Croatian Language and Culture. In the first part of this paper the main roles of students and teachers in the language teaching process are introduced and illustrated by examples. The second part of the paper shows the teachers' approach to errors their students make while speaking. In situations where communicational competence is more important than grammatical, some of the beginners' language errors should be corrected, and others not. Some of the fundamental principles of the induced discussions and decisions on correction are exemplified. The principles of non-correcting are also discussed.*

*Key words:* language teaching, classroom interaction, conversation, correction, Croatian language.

*Ključne riječi:* poučavanje jezika, međudjelovanje na nastavi, razgovaranje, ispravljanje, hrvatski jezik.