

**Međunarodni suradni skup**  
***Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe***

*Zbornik radova*

**Меѓународен собир на соработка**  
**Прв, втор, друг јазик: хрватско-македонски**  
**споредби**

*Зборник на трудови*

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet

Urednica: Lidija Cvikić

Grafičko oblikovanje: Lidija Cvikić

UDK:

Recenzenti: doc. dr. sc. Jasna Novak Milić  
doc. dr. sc. Petar Vuković

Filozofski fakultet u Zagrebu i Filološki fakultet *Blaže Koneski* u Skoplju pod pokroviteljstvom Nacionalne zaklade za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske

Broj projekta I-1718-2010

## **Međunarodni suradni skup**

***Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe***

*Zbornik radova*

Uredila: Lidija Cvikić

Филозофскиот факултет во Загреб и Филолошкиот факултет во Скопје под покровителство на *Националната фондација за наука, високо образование и технолошки развој* на Република Хрватска

## **Меѓународен собир на соработка**

**Прв, втор, друг јазик: хрватско-македонски споредби**

*зборник на трудови*

**Уредила: Лидија Цвикиќ**

Mišljenja, nalazi i zaključci ili preporuke navedene u ovom materijalu označavaju mišljenje autora i ne reflektiraju nužno stajališta Nacionalne zaklade za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske.

## Sadržaj:

I. _____	8
<b>PITANJA NAZIVLJA / ТЕРМИНОЛОШКИ ПРАШАЊА _____</b>	<b>8</b>
Македонскиот јазик како втор и странски: термилошки прашања (Е. Црвенковска и Е. Петроска) _____	9
Kako doista govori izvorni govornik hrvatskoga jezika? (M. Matešić) _____	20
II. _____	34
<b>HRVATSKI I MAKEDONSKI KAO MANJINSKI I NASLJEDNI JEZICI // МАКЕДОНСКИОТ И ХРВАТСКИОТ КАКО МАЛЦИНСКИ И КАКО НАСЛЕДНИ ЈАЗИЦИ _____</b>	<b>34</b>
Metodološke postavke i preliminarni rezultati istraživanja jezika Makedonaca u Republici Hrvatskoj (S. Zubčić) _____	35
Uloga Hrvatske matice iseljenika u očuvanju hrvatskoga jezika i kulture u inozemstvu (L. Kanajet Šimić) _____	45
III. _____	54
<b>HRVATSKI I MAKEDONSKI KAO STRANI JEZICI // МАКЕДОНСКИОТ / ХРВАТСКИОТ КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК _____</b>	<b>54</b>
Македонскиот јазик како странски (состојби – процеси – перспективи) (А. Дучевска) _____	55
Hrvatski jezik u okruženju drugosti; Pregled poučavanja hrvatskoga jezika na stranim visokoškolskim ustanovama (S. Skenžić) _____	60
Hrvatski kao strani jezik u Makedoniji (Lj. Spasov i Ž. Ciglar) _____	66
Наставата по македонски јазик на Филозофскиот факултет во Загреб: потреба за поврзување на стратегиите и мотивациите во процесот на учењето на македонскиот јазик како странски (Б. Прошев-Оливер) _____	76
Studij makedonskoga u Hrvatskoj i hrvatskoga u Makedoniji – studentski stavovi i potrebe (I. Nazalević) _____	85
Poučavanje slavenskih jezika na Sveučilištu u Rijeci (D. Stolac) _____	94
Согледувања од наставата по македонски јазик како странски јазик за франкофонски говорители (И. Бабамова) _____	102
IV. _____	111
<b>ISPITIVANJE POZNAVANJA HRVATSKOGA I MAKEDONSKOGA JEZIKA // ИСПИТУВАЊЕ НА ПОЗНАВАЊЕТО НА МАКЕДОНСКИОТ / ХРВАТСКИОТ ЈАЗИК _____</b>	<b>111</b>
Примена на европските стандарди во изучувањето, тестирањето и сертифицирањето на македонскиот јазик како странски јазик (Т. Гочкова Стојановска и И. Пановска- Димкова) _____	112
Provjeravanje poznavanja hrvatskoga jezika za neizvorne govornike u Republici Hrvatskoj – sadašnje stanje, potrebe i perspektive (M. Čilaš Mikulić i S. L. Udier) _____	120
V. _____	133

<b>JEZIČNI, NACIONALNI I KULTURNI IDENTITET MANJINA // ЈАЗИЧНИОТ, НАЦИОНАЛНИОТ И КУЛТУРНИОТ ИДЕНТИТЕТ НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ</b>	<b>133</b>
Профилот на учениците што го изучуваат македонски јазик како втор (Е. Петроска, С. Тофоска-Јаневска и Љ. Боцевска)	134
Влијанието на македонскиот јазик врз албанскиот во рамките на посесивните именски синтагми (В. Тоска)	145
Македонскиот јазик во образовниот процес кај турската националност во Македонија (М. Леонтиќ)	153
Јазичниот идентитет на ромската заедница во Македонија (И. Бајрами)	163
<b>VI.</b>	<b>170</b>
<b>VIŠEKULTURALNOST I MEĐUKULTURALNOST</b>	<b>170</b>
Está bien, entiendo ... ili... kako kroz kulturu do komunikacije? (J. Lasić)	171
Okomita međukulturalnost (N. Babić i Z. Jelaska)	183
Dvije ure kulture – kulturološki sadržaji i nastava stranoga jezika (V. Požgaj Hadži, T. Balažić Bulc, M. Plešković i M. Benjak)	202
<b>VI.</b>	<b>219</b>
<b>MEĐUJEZIK // MEЃUЈАЗИК</b>	<b>219</b>
Meѓујазично влијание кај изучувачите на македонскиот јазик од англиско говорно подрачје (Е. Бужаровска)	220
Анализа на грешки од аспект на усвојување на странски/втор јазик: импликации за наставата (Л. Митковска)	232
Sintaktičke pogreške kao posljedica interferencije ili pogled u najizrazitije slovensko-hrvatske razlike na sintaktičkoj razini (Т. Џуџиќ)	245
<b>VII.</b>	<b>261</b>
<b>INOJEZIČNA NASTAVA /</b>	<b>261</b>
<b>НАСТАВА ПО МАКЕДНОСКИОТ И ХРВАТСКИОТ КАКО ТУЃ ЈАЗИК</b>	<b>261</b>
Вежбите и игрите – важен фактор за учењето на македонскиот јазик како странски (Л. Тантуровска)	262
O mogućnostima poučavanja i usvajanja hrvatskih frazema (I. Vidović Bolt)	275
Zastupljenost padežnih značenja u hrvatskome jeziku (M. Bašić i Z. Jelaska)	288
Кога да се започне со учење на втор јазик во училиштето? (Д. Ќировска Симјаноска)	312
Наставата по македонски јазик како немајчин јазик (Г. Михајлоска и А. Страшевска)	322
Prepoznavanje bliskoznačnica hrvatskoga kao nematerinskog/drugog jezika u mlađim razredima osnovne škole (Т. Turza Bogdan i V. Ciglar)	327

Primjena edukacijskog softvera MOODLE u učenju hrvatskoga kao J2 na višoj razini učenja jezika (J. Korljan) _____	339
Načela e-učenja inojezičnoga hrvatskoga: HiT-1 od A do Z (M. Bošnjak i Z. Kolaković) _____	352

## **Predgovor**

Dvojezični zbornik radova *Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe / Прв, втор, друг јазик: македонско-хрватски споредби* nastao je na temelju radova izloženih na istoimenome suradnome znanstvenome skupu koji je 14. i 15. svibnja 2010. godine održan na Filološkome fakultetu Blaže Koneski u Skoplju.

Priprema i provedba skupa, kao i objavljivanje radova, rezultati su projekta *Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe* u okviru programa Suradni skupovi Nacionalne zaklade za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj Republike Hrvatske koja je cijeli projekt (I-1718-2010) finacijski potpomogla, a projekt je proveden na dvama suradnim ustanovama Filozofskome fakultetu u Zagrebu i Filološkome fakultetu Blaže Koneski u Skoplju. Skupina znanstvenika s ovih ustanova, predvođena voditeljicom projekta prof. dr. sc. Zrinkom Jelaskom i suradnom koordinatoricom prof. dr. sc. Emilijom Crvenkovskom već niz godina njeguje uspješnu znanstvenu i stručnu suradnju u području ovladavanja drugim jezikom, odnosno ovladavanja makedonskim i hrvatskim kao prvim, drugim i inim jezikom te položajem ovih jezika u višejezičnim sredinama. Suradnja na prethodnim projektima pokazala je opseg i važnost teme te potrebu za uključivanjem većega broja stručnjaka u ovu problematiku. Tako se rodila ideja o organiziranju znanstvenoga skupa posvećenoga hrvatskome i makedonskome kao prvome, drugome i inome jeziku. Na dvodnevnome je skupu sudjelovalo pedesetak sudionika iz desetak ustanova iz Makedonije, Hrvatske i Slovenije, a izloženo je 45 radova. U ovome je zborniku objavljen 31 na onome jeziku (hrvatskome ili makedonskome) na kojemu su na skupu bili izloženi. Radovi obuhvaćaju čitav niz tema: terminološka pitanja, hrvatski i makedonski kao nasljedni jezik, drugi i strani jezik, ispitivanje poznavanja jezika, jezični, nacionalni i kulturni identitet manjina, višekulturalnost i međukulturalnost, međujezik i inojezičnu nastavu.

S obzirom na organizacijsku složenost ovoga projekta, željeli bismo se zahvaliti onima bez kojih ovoga projekta ne bi bilo. U prvome redu to je *Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnologijski razvoj RH* koja je prepoznala važnost projekta i finacijski ga poduprla. Velika hvala i našim dekanima prof. dr. Damiru Borasu i prof. dr. sc. Maksimu Karanfilovskom koji su projekt prihvatili i podržali. Zahvaljujemo i svim ostalim zaposlenicima obaju fakulteta koji su nam spremno pomagali u razrješavanju

administrativnih nedoumica, a posebno velika hvala kolegi Jasminu Klindžiću na osmišljavanju i uređivanju mrežne stranice skupa.

Znanstvenoga skupa, kao ni ovoga zbornika, ne bi bilo da se na naš poziv nisu odazvali brojni kolege koji se na različitim ustanovama bave istim znanstvenim i stručnim pitanjima. Ovi putem zahvaljujemo im zanimljivim i nadahnutim izlaganjima kojima su razriješili neka stara, ali i otvorili brojna nova pitanja u području ovladavanja hrvatskim i makedonskim jezikom. Nadamo se da će održani skup potaknuti suradnju na nekim novim projektima. Posebnu zahvalu zaslužuju naši recenzenti koji su pristali pomoći i recenzirati zbornik unatoč iznimno kratkim rokovima.

I na kraju, od srca hvala našim divnim domaćinima s Filološkoga fakulteta Blaže Koneski u Skoplju prof. dr. sc. Emiliji Crvenkovskoj, prof. dr. sc. Eleni Petroskoj, doc. dr. sc. Staši Tofoskoj i njihovim asistenticama Ljupki Bocevskej i Božani Kasapovskoj što su nam pripremile tako topao doček i omogućile da u Skoplju provedemo dva nezaboravna dana.

Urednica



**I.**

**PIȚANJA NAZIVLJA / ТЕРМИНОЛОШКИ ПРАШАЊА**

**Емилија Црвенковска**

**Елена Петроска**

Филолошки факултет *Блаже Конески*  
Универзитет *Св. Кирил и Методиј*, Скопје

## **Македонскиот јазик како втор и странски: термилошки прашања**

Меѓу неопходните потреби на македонистиката е создавањето на лингвистички термилошки речник. Тоа ќе придонесе за нормирање и усогласување на терминологијата од одделни подрачја на лингвистиката, како и за попрецизно дефинирање на одредени поими. Секако дека во рамките на оваа терминологија треба да бидат поимите поврзани со билингвизмот / двојазичноста или мултилингвизмот / мултијазичноста и учењето / усвојувањето на втор јазик, како што се називите: прв јазик, мајчин јазик, втор јазик, странски јазик, немајчин јазик, наследен јазик, како и роден и нероден говорител / зборуваач и сл. Во македонскиот јазик доста термини од англискиот не се адаптирани, некои се преведени во неколку варијанти, а хрватското искуство може да послужи како модел за посоодветна адаптација на македонски. Сите овие поими ќе бидат илустрирани со примери од македонската повеќејазична средина и од другите средини каде што се зборува или се изучува македонскиот јазик: ќе бидат предложени и нови термини за да ги претстават спецификите на средината како што се определените видови билингвизам / двојазичност или мултилингвизам / повеќејазичност, па и поимот двописменост; а и статусот на јазиците: кој јазик во определена македонска средина се смета за прв, втор или трет, а кој за наследен, официјален, јазик на средината или домашен јазик, јазик на наставата итн.

Различни прашања од ова подрачје произлегоа и од работата на проектот *Положбата на македонскиот и на хрватскиот јазик во образовниот систем на повеќејазични средини*, при што се соочивме со проблеми при усогласувањето на терминологијата. Дел од разликите се одраз на спецификите на двете јазични средини.

Работата врз проектот *Положбата на македонскиот и на хрватскиот јазик во образовниот систем на повеќејазични средини* даде поттик да се зафатиме и со попрецизни толкувања и именувања на најразлични лингвистички и социолингвистички поими. Македонскиот јазик го зборуваат и припадници на етничките заедници што живеат во Република Македонија, а од осамостојувањето се зголемува и бројот на странци што го изучуваат македонскиот, па може да се каже дека никогаш толку многу, како во последниве години, македонскиот јазик не го зборувале другојазични говорители.

Предавањето на македонскиот јазик како втор и странски е посебно подрачје на македонистиката кое во последно време се развива, како во научна така и во апликативна смисла. Ова, пак, бара еден поинаков пристап и поглед на македонскиот јазик и на македонската социолингвистичка ситуација.

Од друга страна, меѓу неопходните потреби на македонистиката е создавањето на лингвистички термилошки речник. Тоа ќе придонесе за нормирање и усогласување на лингвистичката терминологија, како и за попрецизно дефинирање на одредени поими.

Во овој труд пристапуваме кон објаснување-дефинирање на одредени термини преку претставување на јазичната слика за македонскиот јазик и јазиците што се зборуваат во Р. Македонија, а даваме и препораки за усогласувањето на некои термини што не се во духот на македонскиот јазичен стандард.

1. Повеќејазичната средина претставува **јазична разновидност**. Тоа е термин со кој се објаснува коегзистенцијата на структурно и социолингвистички различни лингвистички кодови (дијалекти и јазици), во рамките на **говорната заедница**, земјата или низ светот како целина (DS 2004). **Говорната заедница**<sup>1</sup> опфаќа луѓе кои имаат заеднички јазик. Така, јазичната разновидност во рамките на една земја е претставена преку различните јазични заедници, а јазичната разновидност во рамките на определена говорна заедница претставува сосуштествување на два јазични кода (јазика). Предмет на нашиот интерес е македонскиот јазик во рамките на Република Македонија и надвор од неа, на сите места каде што се зборува. Република Македонија ја претставува јазичната разновидност преку постоењето на различни говорни заедници<sup>2</sup> покрај доминантната македонска, а во рамките на секоја од овие заедници македонскиот јазик се употребува заедно со одделниот мајчин јазик. Јазиците, коишто ги определуваат одделните говорни заедници, покрај македонскиот се албанскиот, турскиот, ромскиот, српскиот, бошњачкиот и влашкиот. Бројот на говорители на овие одделни заедници е прецизиран, но моше да се претпостави од бројот на припадниците на одделните етнички групи во Република Македонија. Официјално признати етнички групи се оние споменати во преамбулата на Уставота на РМ: Албанци (25.17%), Турци (3.85 %), Роми (2.66 %), Срби (1,78%), Бошњаци (0.84 %)

---

<sup>1</sup>Да бидеш член на една говорна заедница значи да имаш заеднички јазик, т.е. да имаш исти правила на зборување и на толкување на говорните акти (сп. Hymes, 1972).

<sup>2</sup> (За ова поопширно в. кај Friedman 2003: 260261).

и Власи (0.48 %)³. Македонскиот јазик е извор на многу зборови за дијалектите на другите јазици со кои е во контакт (албанскиот, турскиот, ароманскиот, ромскиот итн.). Ова е појава на ниво на локалните дијалекти, а не дел од стандардните јазици, иако ромскиот и влашкиот сè уште се во процес на стандардизација, статусот на македонските заемки не е стабилизирани (сп. Friedman 2008).

## Табела 1

### Останати етнички групи, 2002

Етнички групи	Вкупен број	% од вкупното население
Албанци	509 083	25.17
Турци	77 959	3.85
Роми	53 879	2.66
Срби	35 939	1.78
Бошњаци	17 018	0.84
Власи	9 695	0.48
Други	20 993	1.04

Извор Државен завод за статистика

Надвор од Република Македонија, во соседните земји, македонскиот јазик е карактеристика на говорните заедници чиј јазик (дијалект) го претставува континуумот на македонските дијалекти и коегзистира заедно со официјалниот јазик на земјата. Кај овие говорни заедници обично не се употребуваат дијалектот и стандардот, туку дијалектот и официјалниот јазик на земјата. Говорните заедници на македонскиот јазик во иселеничките земји се карактеризираат со коегзистенција на барем два јазични кода и тоа дијалектот/стандардот и официјалниот јазик на земјата (најчесто англискиот). Македонскиот јазик е дел од јазичната разновидност: на светот, на одделните земји во кои постои македонско иселеништво, на соседните земји на Република Македонија и на самата земја. Статусот на македонскиот јазик во различни земји е различен: **од службен/официјален јазик** во матичната држава,

<sup>3</sup> Според Завод за статистика на РМ.

до **загрозен јазик** во некои соседни земји<sup>4</sup>. Во Хрватска македонскиот има статус на јазик со делумна поддршка на специфични јазични функции.

2. Македонскиот јазик, често велеме е мајчин јазик на мнозинското население во Република Македонија, на малцинствата од соседните земји и на иселениците во европските и прекуокеанските земји. Терминот **мајчин јазик** е повеќеозначен. Социолозите го нагласуваат потеклото и првиот научен јазик, лингвистите упатуваат на јазикот што најдобро се знае, социолингвистите привилегијата да се користи еден јазик најчесто, социјалните психолози упатуваат на јазикот со кој поединецот се идентификува, и популарното поимање дека тоа е јазикот на кој секој автоматски сонува или размислува (Skutnabb-Kangas, 1981:18; Inglis 2008:76).

Од сите овие толкувања не случајно прозлегува дека овој термин се поклопува со термините **роден јазик** и **прв јазик**. Тоа значи дека постојат термини што се поклопуваат за јазикот што се користи од раѓањето. Обично, за поединците што се дел од фамилија или општество со стабилни монолингвални (еднојазични) норми овие термини означуваат ист ентитет (родениот јазик на поединецот ('јазикот што го зборува од раѓање') е мајчинот јазик ('роден јазик пренесен од родителите'), кој се зборува како прв јазик ('најчесто употребуван јазик') (DS 2004: 213). Така, ова поклопување на термините би одговарало само за македонските еднојазични (монолингвални) говорители. Меѓутоа, според околностите, особено во повеќејазична (мултилингвална) заедница овие термини сигнализираат важни разлики и се некако двосмислени, па затоа се употребуваат различно од различни автори. Во определени заедници мајчиниот јазик на детето не е ист со оној на родителите. Еден од јазиците што се зборуваат дома можеби и не е роден јазик за некои членови на семејството. Додека прв јазик обично означува јазик што е стекнат прв, или роден јазик, има ситуации кога детето може да премине од еден јазик на друг јазик на рана возраст со што првиот јазик ќе се промени. (Според

---

<sup>4</sup> Sobarrubias (1983:71, цитирано според Kramer 1995:105) ја предлага следнава таксономија на политики кон малцинските јазици: 1. обиди да се убие јазикот, 2. оставање јазикот да умре, 3. неподдржан опстанок, 4. делумна поддршка на специфични јазични функции, 5. прифаќање како службен јазик. Крамер истакнува дека во однос на македонскиот јазик политиката под точка 5 била прифатена во Југославија, политиката 1 во Грција, политиката 4, признавање на македонскиот како наследен јазик во Канада.

ваквата хронолошка смисла, во јазичната ситуација во Македонија, албанскиот јазик е прв јазик на албанската говорна заедница и останува како таков, додека влашкиот е заменет со македонскиот како прв јазик или пак, ромскиот е заменет со албанскиот како прв). Така, терминот **прв јазик** може да се однесува на јазикот на кој поединецот е најкомпетентен, со што се разликува од хронолошката смисла на овој поим. На пример, првиот јазик на децата од македонската говорна заедница во САД, Австралија, Канада во хронолошка смисла, е македонскиот. Меѓутоа, кога ќе пораснат, првиот јазик по смисла на компетенција станува англискиот.

Термините мајчин јазик, роден јазик и прв јазик се блискозначни, но не секогаш истозначни. Од блиска сфера на употреба се и термините **семеен** (family language) и **домашен** (home language), потоа **роднокраен** (Јеласка 2005:27)<sup>5</sup>, **наследен** (heritage).

Штом има мајчин јазик има и **немајчин**. Во социолингвистиката, за јазикот што се учи или се усвојува како немајчин, најчесто се разликуваат термините: **немајчин јазик, странски јазик, втор јазик и наследен јазик**. Терминот **изворен јазик** може да биде прифатен и во македонската практика, па од него да се изведе и терминот **неизворен** што ќе се однесува на јазик различен од мајчиниот. Опозицијата **изворен/неизворен** може да биде поприфатлива и од онаа **роден/нероден**. Говорителите на еден јазик обично си го нарекуваат и свој јазик, односно **наш/нашки** јазик (Јеласка 2005:36), а ова се случува најчесто кога е во другојазична средина. Употребата на терминот **наш** е резултат на природната желба да се поставиш себеси наспроти другите (Новик 2009:76), односно дека некогаш за групата е доволно да не употребува специјално име за јазикот кој најдобро се означува како мајчин, наш, прост јазик и сл. (Kramer, 1999:235).

3. Штом има прв јазик, во контекст на јазична разновидност, мора да има и втор јазик. **Втор јазик** е јазикот на поединецот или на заедницата што не е стекнат од раѓање, туку е подреден на првиот (или родениот) јазик. Овој термин се однесува на јазик кој е достапен како медиум за комуникација (македонскиот е втор јазик за говорителите за другите говорни заедници во Македонија). Втор јазик е јазикот што во иста држава го учат жителите што се во неа родени, а кои имаат

---

<sup>5</sup> Таа го нарекува i zavičajni.

друг мајчин јазик, различен од оној што е државен и службен во таа држава. За овој јазик се употребува уште и терминот **јазик на општествената средина**. Обично во лингвистичките трудови се користат кратенки J1 и J2 за означување на првиот и на вториот јазик<sup>6</sup>. Се разбира, како на термините, така и на кратенките може да им се припишуваат различни значења според потребите на одделни подрачја на лингвистиката: J1 и J2 се читаат како прв/мајчин и втор/странски во наставата по јазик, прв и втор во психолингвистиката, **изворен/ јазик-извор** и **преводен/ јазик-цел** во теоријата на преведувањето (Bugarski 1986: 169).

Под поимот **изучување на втор јазик** се подразбира учење на јазик во вакви околности. Фактот дека **јазичи на образованието** во Република Македонија биле и се, освен македонскиот, уште и албанскиот, турскиот и српскиот укажува на тоа дека изучувањето на македонскиот јазик како втор во македонскиот образовен систем има повеќе од 60 децениска традиција.

За оние кои сакаат да ја нагласат специфичноста на различните форми на усвојување настојуваат да се употребуваат одделни термини за втор и за странски јазик (сп. DS 2004: 94, 272). Терминот **странски јазик**<sup>7</sup> се однесува на јазикот за кој нема можност да се изучува на ‘природен’, интерактивен начин, туку мора свесно преку специјална настава. Контрастот со вториот јазик е во тоа што странскиот јазик нема можност да се користи за комуникација на определената територија. Па така, македонскиот јазик е странски јазик за луѓето надвор од Република Македонија, а и за странците во Република Македонија. Македонскиот јазик не се поврзува само со говорителите на македонскиот јазик како прв, туку се учи како втор и како странски. Се разбира, она што го покрива секој од овие термини варира во зависност од ситуацијата.

4. Коегзистенцијата на два јазични кода претпоставува **билингвизам** (двојазичност). Ово термин ја означува употребата на два или повеќе јазика од страна на поединецот или на говорната заедница. Според тоа, се прави разлика помеѓу **индивидуален билингвизам** и **општествен билингвизам**. Не постојат

---

<sup>6</sup> Во некои трудови како ознаки за првиот и за вториот јазик, според англиската терминологија, се користат кратенки L1 и L2, но предност треба да им се даде на кратенките J1 и J2 (како и во други словенски јазичи).

<sup>7</sup> Терминот е објаснет според DS (2004: 95, 112).

монолингвални (еднојазични) општества. Македонскиот јазик се зборува во многу земји, а во Република Македонија се зборуваат многу јазици, со што се покажува дека македонскиот јазик е дел од определено мултијазично општество. Други видови билингвизам, кои се важни за македонскиот јазик и за македонското општество се народен билингвизам (чаршки билингвизам) и елитен билингвизам (сп. S, 2006: 462). **Народниот билингвизам** наставнува како резултат на контакт помеѓу етничките заедници во рамките на иста земја, при што етничките заедници стануваат билингвални. Таков бил случајот на територијата на Македонија, каде јазиците биле во постојан контакт, а така е и сега, при што определените говорни заедници се карактеризираат со народен билингвизам (при што македонскиот е еден од јазиците). **Елитниот билингвизам** е карактеристичен за интелектуалниот слој од определените говорни заедници. Овој тип на билингвизам вклучува двописменост.

**Двописменоста** претставува поврзаност помеѓу билингвизмот и писменоста “сите ситуации во кои комуникацијата доаѓа на два (или повеќе) јазици во врска со пишување” (Hornberger 1990: 213). Иако можеме да ги карактеризираме и билингвалноста и писменоста со помош на два спротивни пола (прв јазик наспроти втор јазик и монолингвален наспроти билингвален говорител, орална говорна заедница наспроти писмена говорна заедница итн.) - она што произлегува од двата поими е дека ги претставуваат крајните точки на континуумот карактеристики (сп. Kelly, 1969). На пример, во Македонија, не се описменети на својот мајчин јазик Ромите и Власите, ромскиот и влашкиот јазик се вклучени во образованието само како изборни предмети. Тоа значи дека степенот на двописменост, како и степенот на билингвалност на определени јазици може да варира.

Сферите на комуникативната употреба на јазиците што се зборуваат во Македонија се различни, нивниот статус не е еднаков. Македонскиот јазик е **службен/ официјален** јазик на целата територија и во сите сфери на употреба, а претставува и **средство за меѓунационално општење**. Албанскиот јазик се употребува, покрај македонскиот, во Собранието на РМ и во органите на локална



самоуправа, во единиците со доминантно албанско население<sup>8</sup>. Турскиот и српскиот, покрај македонскиот и албанскиот, се **јазичи на образованието**<sup>9</sup>.

5. Останува отворено прашањето за усогласувањето на терминологијата од ова подрачје. Меѓу специјалистите почесто проблемите на учење/ усвојување на втор јазик ги проучуваат оние што се занимаваат со странски јазичи, па затоа во терминологијата повеќе се во употреба заемки, интернационализми или калки. Постои извесна разлика во термините што ги користат специјалисти по други јазичи, англисти, романисти, германисти и сл., наспрема оние што ги користат македонистите. Во последниве години кога проучувањето на усвојување на **втор/странски** јазик се проширува и на македонскиот во оваа функција, се повеќе има теоретски трудови што се однесуваат на оваа сфера и македонистите ги проучуваат начините на усвојување на македонскиот јазик, треба да се воспостави еден систем на усогласување и прилагодување на термините.

Во создавањето на секоја терминологија се поставуваат две основни барања: да биде во согласност со современото рамниште и најновите достигнувања во структурата и да биде во согласност со стандардниот јазик на сите јазични рамништа.

Терминологијата се изградува на различни начини: термин може да настане со преземање од странски јазик, со домашни зборообразувачки модели, со употреба на домашен збор во ново значење, со терминологизација или ретерминологизација.

Критериумите за изградување на лингвистичка терминологија може условно да се поделат на четири групи (Bugarski 1986: 84-85): формални, семантички, прагматички и социолингвистички. При изборот на називи (термини) треба да се земат предвид повеќе **терминолошки начела** (Mihaljević 2009), меѓу кои и **тоа дека** домашниот назив има предност пред странскиот (во македонскиот јазик: **говорител / зборувач**, а не **спикер**; **роден говорител**, а не **нативен говорител**; **иселенички јазик/јазик на иселениците**, а не **јазик на мигрантите**). Но во

---

<sup>8</sup> Следниот амандман во Уставот е резултат на потпишувањето на Охридскиот договор на (13.8.2001): Во единиците на локалната самоуправа каде најмалку 20% од населението зборува определен јазик, тој јазик и неговата азбука ќе се употребуваат како официјални јазичи, покрај македонскиот јазик и неговото кирилично писмо.

<sup>9</sup> Како изборни предмети во основното образование се застапени и ромскиот и влашкиот.

случаи кога интернационалниот термин е заживеан во домашната традиција тој се користи паралелно со домашниот. Така, терминот **билингвизам** веќе е нашироко заживеан во македонскиот јазик и во општолингвистичката литература на македонскиот јазик, како и термините **билингвалност, билингвален**, покрај синонимните **двојазичност, двојазичен**. Од истата основа е направен и терминот **билингв** кој не е прифатлива за нормите на македонскиот јазик, односно не е прилагоден ни фонолошки ни морфолошки на структурата на македонскиот јазик, па затоа се прифаќа двокомпонентниот термин **билингвален/ двојазичен говорител. монолингвален говорител.**

Треба да се избегне двосмисленост и повеќезначност, особено при формирањето на термини со негација (**нероден говорител** -рус. *nerodnyj /zyk*, англ. *non-native speaker*; во македонски: **не-роден**, но со оглед на повеќезначноста на оваа лексема можеби подобро е да се прилагоди терминологијата според она што е пошироко прифатено (**другојазичен, неизворен**).

При усогласувањето на терминологијата на проектот *Положбата на македонскиот и на хрватскиот јазик во образовниот систем на повеќејазични средини*, од којшто и произлезе овој собир на соработка меѓу лингвистите од двете средини, произлегоа некои разлики во однос на терминологијата, односно излегоа на површината некои **лажни пријатели** на преведувачите: на пр. лексемата **друг/drugi** во македонскиот и во хрватскиот се јавува со различно значење: додека во хрватскиот означува J2 - втор јазик, во македонскиот означува различен јазик, а за J2 се користи терминот **втор јазик**. Во македонскиот, пак, **друг јазик** има значење на различен јазик од првиот, кој може да биде и трет итн., односно она на што во хрватскиот му одговара терминот **ini jezik**. Соодветно се изведува и терминот **другојазичен говорител** (хрв. *inojezični govornik*). На овој начин и билатералните проекти помагаат во решавање на некои термилошки прашања.

## Библиографија

- Bugarski, R. (1986). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cobarrubias J. (1983). Ethical Issues in Status Planning. J. Cobarrubias и J. Fishman (ур.). *Progress in Language Planning and Social Change: Interantional Perspectives*. Berlin/New York/Amsterdam: Mouton 41-48.
- DS: *A Dictionary of Sociolinguistics*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Friedman V. (2003). Language in Macedonia as an Identity Construction Site. B. Joseph и др. (ур.) *When Languages Collide: Perspectives on Language Conflict. Language Competition, and Language Coexistence*.
- Friedman V. (2008). Balkan Linguistics and the Challenges of EU Integration: Minorities as Majorities and Majorities as Minorities. El. Marushiakova (ур.) *Dynamics of National Identity and Transnational Identities in the Process of European Integration*. (362-375) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Hornberger H. (1990). Creating successful learning context for bilingual literacy. *Teachers College Records*, 92(2), 212-229.
- Hymes H. (1972). On communicative competence. J. B. Pride и J Holmes (ур.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Inglis, Ch. (2008). *Planning for cultural diversity*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Jelaska Z. (2005): Matrinjski, drugi, strani, i ostali jezici. Jelaska и др. (ур.). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. (24-37). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kelly, G. (1969). *The description and measurement of bilingualism: An international seminar*. Toronto. University of Toronto Press.
- Kramer, Ch. (1995). The Role of Macedonian Language in the Preservation of Ethnic Identity in Toronto. B. Stolz (ур.). *Studies in Macedonian Language. Literature and Culture* (101-115). Michigan: Slavic Publications.
- Kramer, Ch. (1999). Official Language, Minority Language, No Language at All: The History of Macedonian in Primary Education in the Balkans. *Language Problems and Language Planning* 23-3, 233-250.

- Mihaljević, M. (2009). Vrjednovanje terminoloških radova. *Lahor*, 5 110-119.
- Новик, А. А. (2009): Трансформации в самосознании македонцев-мусульман в Албании: материалы экспедиции 2008 г. И Седакова (ур.). *Перемены. Превращенья, Балканские чтения*, 10, *Тезисы и материалы (74-78)* Москва: Институт славяноведения РАН.
- Skutnabb-Kangas T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*, Clevedon, England Multilingual Matters.
- S: *Sociolinguistics: the essential readings*. Ch. Paulston и R. Tucker (ур.). Blackwell Publishing.

### **Macedonian as a second or foreign language: some questions on terminology**

Our goal is to present and suggest terminology and concepts connected to the bilingualism, trilingualism etc., and second language acquisition: first, second, foreign, heritage language, mother, non-mother tongue, native, non-native speaker etc. There are some concepts that haven't been adapted from English, and some concepts that have different variants. These concepts are presented with examples from the Macedonian multilingual environment, and the environments where Macedonian is spoken or studied: new concepts are introduced for presenting Macedonian characteristics: types of bilingualism, multilingualism, the concept of biliteracy; the language status: which language is considered as first, second or third, and which as heritage, home, official, language of the environment, language of education etc.

**клучни зборови:** јазична разновидност, билингвизам, двописменост, прв јазик, мајчин јазик, втор јазик, странски јазик, роден говорител, изворен говорител, усвојување на втор јазик.

**key words:** linguistic diversity, bilingualism, biliteracy, first language, mother tongue, second language, foreign language, native speaker, second language acquisition.

## **Kako doista govori izvorni govornik hrvatskoga jezika?**

Unatoč tome što uporaba pojma *izvorni govornik* u lingvistici ima dugu tradiciju, u svjetlu suvremenih lingvističkih pristupa i teorija sve je teže odrediti njegovu nociju. Pritom teškoće ne proizlaze samo iz bitno složenijih društvenih i komunikacijskih okolnosti u kojima žive suvremene jezične zajednice. Preispitivanja su toga pojma naime potaknuta ponajprije teorijskolingvističkim pristupima koji jezik podvrgavaju suptilnijim analizama kad je riječ o njegovoj uporabi, komunikacijskoj i stilističkoj funkciji. Riječ je, dakako, o jezičnim fenomenima na koje su upozorile lingvističke discipline poput: sociolingvistike, pragmalingvistike, diskursne analize, a kad je riječ o, konkretno, hrvatskome jeziku, tome bi se mogla dodati i suvremena standardologija (shvaćena ovdje u prvome redu kao teorijski, a tek zatim i praktičan pristup jezičnome *upravljenju*).

Nova promišljanja u suvremenoj hrvatskoj standardološkoj teoriji rezultirala su razjašnjavanjem pojma jezika kao sustava i jezika kao standarda, što je ključno za specifičnu jezičnu situaciju u Hrvatskoj: obilježavaju je tri hrvatska sustava (čakavski, kajkavski i štokavski) i hrvatski standardni jezik. Nadalje pojam standardnoga jezika preciznije je određen razvijanjem postojećih teorijskih pristupa: primjerice shemu E. Coseriu *sustav – norma – govor* opravdano je dopunio J. Silić još dvama stupnjevima apstrakcije – *uzusom* (uporabom) i *kodifikacijom*. Na strani *konkretnoga* ostavljen je u toj shemi samo govor, a na strani se *apstraktnoga* nalaze uzus, norma, kodifikacija i sustav. Tako strukturiranu jezičnu apstrakciju J. Silić obuhvaća pojmom *standarda* – razumijevanje pojma standardnog jezika zahvaljujući toj je teoriji usmjereno na različit odnos prema normiranju na različitim stupnjevima apstrakcije.

Navedeni pomaci u razvoju standardološke misli u Hrvatskoj odrazili su se na poimanje *uzornosti* u normiranju: odbacuju se zemljopisno i autoritetno načelo jezične pravilnosti, a posve ozbiljno počinje se razmatrati pitanje odnosa uzusa i norme (osobito s aspekta njihova međusobnog razilaženja). Pojam izvornoga govornika kao jezičnoga uzora, koji je k tome sposoban prosuditi o jezičnoj pravilnosti i procijeniti stilističku vrijednost jezičnih odabira važan je u standardološkim raspravama jednako kao i u jezičnome poučavanju.

### **Pojam izvornoga govornika**

Termin „izvorni govornik“ ključan je u mnogim jezikoslovnim područjima i njegova uporaba u lingvistici ima dugu tradiciju. Zastupljenost toga pojma najočiglednija je zasigurno u jezičnom poučavanju, gdje biti svrstan među izvorne govornike znači imati najviši, ključni, posebno cijenjen status. U posve praktičnome smislu to nerijetko znači i imati šire mogućnosti zapošljavanja (pa i biti više plaćen za obavljanje poslova u kojima se traži poznavanje određenoga jezika). Dakako da sve to u posljednje vrijeme izaziva i nemale prijepore jer se jezične kompetencije osobe (izvornoga govornika) nerijetko pretpostavljaju njezinim pedagoškim kompetencijama. Osobito je to danas zamjetno kad je riječ o učenju engleskoga jezika u zemljama Kachruova (1985) „kruga koji se širi“. Riječ je naime o poznatoj Kachruovoj shemi triju koncentričnih krugova, koja prikazuje stanje u suvremenome engleskome jeziku u svijetu: *inner circle* čine zemlje u kojima je

engleski jezik materinski, *outer circle* čine bivše kolonijalne zemlje u kojima engleski jezik funkcionira kao službeni ili jedan od službenih jezika, a *expanding circle* obuhvaća one zemlje u kojima se engleski jezik uči kao strani jezik. Iz Kachruove sheme triju krugova razvidno je da pitanje izvornoga govornika za npr. engleski jezik (no slično bi se moglo reći i za mnoge druge jezike u svijetu) ima i kulturne i političke implikacije: naprimjer u slučaju pripadnosti izvornoga govornika nacionalnoj manjini, složenosti jezične situacije u zemljama koje se nalaze u procesu političkoga osamostaljivanja itd.<sup>10</sup> Primjer koji je dao Turner (1997/2004: 1) i pitanja koja je u vezi s njime postavio: „*If we say 'Susan Chang is a native speaker of English', are we referring to British, American or Singapore English, for example? In the case of Singapore English, is this Standard Singapore English, Vernacular Singapore English or both? Can she also be regarded as a native speaker of, say, Cantonese, and if so, is Cantonese a language or a dialect of Chinese?*“ moguće bi bilo postaviti, *mutatis mutandis*, i za mnoge druge jezike.

I u svjetlu suvremenih lingvističkih pristupa i teorija sve je teže odrediti nociju pojma izvornoga govornika. Naime suptilnije analize kojima se jezik podvrgava u okviru lingvističkih disciplina koje su se razvile u drugoj polovici 20. stoljeća (primjerice sociolingvistike, pragmalingvistike, diskursne analize) upozorile su na širok raspon jezičnih raslojavanja (horizontalnih, vertikalnih, funkcionalnostilističkih itd.), iz čega slijedi i zaključak da se izvorni govornici nekog jezika mogu međusobno razlikovati dijalektom, regionalnom, sociokulturnom, profesionalnom, generacijskom i drugom pripadnošću, koja može u većoj ili manjoj mjeri utjecati na njihov jezik.

Poteškoća u određivanju pojma izvornoga govornika svjesni su svi suvremeni autori: o tome možda najbolje svjedoči Daviesov (2003: 213) zaključak: „Biti izvorni govornik znači ne biti neizvorni govornik“. Lakše je naime definirati neizvornoga govornika, nego izvornoga govornika. Ima li osoba status izvornoga govornika utvrdilo bi se u tome smislu samoprocjenom osobe ili procjenom koju o njoj daju drugi izvorni govornici.

---

<sup>10</sup> Konkretno, kad je riječ o suvremenom stanju u engleskome jeziku, tj. Kachruovom terminologijom rečeno, engleskim jezicima (*World Englishes*) u mnogobrojnim se radovima razmatra i problem izvornoga govornika u situaciji u kojoj engleski jezik funkcionira kao međunarodni jezik.

Procjena koju spominje Davies zapravo je svojevrsni Turingov test<sup>11</sup>: ako izvorni govornik ne utvrdi da između njegova govora i govora druge osobe postoje razlike, tu je drugu osobu moguće smatrati izvornim govornikom (usp. i Turner (1997/2004)). Procjena se, dakako, temelji na (intuitivnoj) sposobnosti izvornoga govornika da razlikuje, u terminima lingvistike Chomskoga, *gramatičko* od *negramatičkoga*.

Pojam jezične pravilnosti u izvornoga govornika dovodi nas i do pitanja njegova odnosa prema jezičnome standardu i normama, pa ga prije pokušaja određenja pojma izvornoga govornika valja razmotriti.

### **Jezik i njegov govornik**

Poznata Saussureova dihotomija *jezik – govor* podrazumijeva da je govor cjelina svih ostvaraja (mogli bismo u duhu suvremene lingvistike reći i *iskaza*) govornika nekog jezika, a jezik je društveni proizvod mogućnosti izražavanja jezikom i zbirka nužnih pravila koje je usvojila govorna zajednica kako bi svaki pojedinac mogao ostvarivati te mogućnosti. Ipak, apstrahiranje iz obilja konkretnih ostvaraja zahtijeva prethodnu odluku o tome iz kojih se iskaza želi apstrahirati. Konkretno, to znači da valja odgovoriti na pitanje hoće li se pri takvu apstrahiranju za primjerice njemački jezik uzeti samo njemački koji se govori u Njemačkoj – i koji točno njegovi dijalekt(i) – ili i onaj koji se govori naprimjer u Austriji i Švicarskoj. Drugim riječima, jezik je apstrakcija koja se izvodi iz konkretnih ostvaraja, međutim i procjena koliko je koji konkretan ostvaraj relevantan za izvođenje apstrakcije počiva na svojevrsnoj anticipaciji apstrakcije. Koliko god se možemo složiti da je takvo viđenje odnosa jezika i govora točno i stvarnost ga ovjerava, njegova bi primjena za potrebe određenja pojma izvornoga govornika ipak značila metodološko kruženje: izvorni je govornik vrsta govornika određenog jezika, ali i apstrahiranje jezika iz obilja ostvaraja/iskaza počiva na pretpostavci tko je izvorni govornik toga jezika.

---

<sup>11</sup> Alan Turing, matematičar, logičar i informatičar baveći se 1950. godine u svojem radu *Computing Machinery and Intelligence* pitanjem je li stroj inteligentan, tj. može li misliti, ponudio je kao provjeru ovakav test: ako čovjek komunicirajući sa strojem i s čovjekom ne može sa sigurnošću reći koji je od njih stroj, a koji čovjek, tada je stroj prošao na testu.

Nadalje upravo o anticipaciji apstrakcije (a ta anticipacija može biti motivirana nizom različitih nelingvističkih čimbenika, utemeljenih naprimjer na kulturnim, povijesnim, političkim i inim polazištima) nerijetko ovisi i odluka o tome hoće li se nešto svrstati u kategoriju jezika ili njegova dijalekta. Primijenimo li ta polazišta na određenje pojma izvornoga govornika, moramo zaključiti da su svi govornici izvorni govornici nekog sustava bilo da mu je u određenoj jezičnoj zajednici dodijeljen status jezika bilo status dijalekta. Za određenje pojma izvornoga govornika u području jezičnoga poučavanja (poučavanja nekog jezika kao stranog) bit će, dakako, važan odnos prema standardiziranome tj. standardnome jeziku, budući da se kao strani jezici institucionalno poučavaju upravo standardni oblici tih jezika.

### **Hrvatski standardni jezik i pitanje izvornoga govornika**

Razmatranje određenja pojma izvornoga govornika s aspekta standardologije osobito je zanimljivo u hrvatskoj jezičnoj situaciji zbog njezine posebnosti da u njoj funkcioniraju tri hrvatska sustava (čakavski, kajkavski i štokavski) i hrvatski standardni jezik. Za razumijevanje njihova mjesta i suodnosa važna su promišljanja u suvremenoj hrvatskoj standardološkoj teoriji koja su rezultirala razjašnjavanjem pojma jezika kao sustava i jezika kao standarda, motivirana prije svega dugogodišnjim pogrešnim poistovjećivanjem štokavskoga narječja i hrvatskoga standardnog jezika, na temelju kojega su se izvorni govornici nekoga od dijalekata štokavskoga narječja često smatrali uzornim govornicima i hrvatskoga standardnog jezika.

Jezična se uzornost i izvornost u pojmu izvornoga govornika međusobno prepleću. U određenjima izvornoga govornika gotovo se beziznimno navodi da je on izvorni govornik (i) po tome što je odrastao u određenoj jezičnoj zajednici te po tome što kod kuće govori (i) jezikom te zajednice. Na pitanje standardnojezične uzornosti i stjecanja standardnojezičnih kompetencija suvremeni su hrvatski standardolozi dali jasan odgovor: nitko nije govornik standardnoga jezika po svojem podrijetlu, nego je poznavanje standardnoga jezika „rezultat svjesna napora – *učenja svih njegovih govornika*“



(Samardžija 1999: 7; Silić 1999: 209; Katičić 1969-1970)<sup>12</sup>. Drugim riječima, ako se standardni jezik ne uči spontano, nego svjesno, možemo se zapitati je li točno da tada standardni jezik nikome nije „kućni jezik“ odnosno materinski jezik/prvi jezik<sup>13</sup> i može li itko tada za sebe reći da je izvorni govornik standardnoga jezika? Konkretno, to je pitanje moguće postaviti za hrvatsku jezičnu situaciju svakako u onim slučajevima kad se radi o izvornim govornicima nekoga idioma koji pripada čakavskome ili kajkavskome narječju i koji su u školi naučili hrvatski standardni jezik, a on ima fizionomiju štokavskoga narječja<sup>14</sup>. Međutim to je pitanje jednako tako moguće postaviti i za one koji su izvorni govornici nekoga od idioma koji pripadaju štokavskome narječju jer nijedan štokavski idiom nije izjednačen sa standardnim jezikom, odnosno hrvatsku štokavštinu obilježuje dijelom podudarnost, a dijelom i različitost u odnosu na štokavsku kodifikaciju i fizionomiju standardnoga jezika.

### **Kompetentnost izvornoga govornika**

Rasprave potaknute mišljenjima da se standardni jezik uči nespontano otvaraju i pitanje jezične kompetentnosti. Rođenjem i odrastanjem u određenoj zajednici izvorni govornik stječe nužno i kompetentnost izvornoga govornika onoga idioma kojim se služe pripadnici te zajednice. S druge strane neizvorni govornici također mogu postići istu ili približnu kompetentnost (svjesnim učenjem jezika). Kompetentnost izvornoga govornika može se definirati kao sposobnost da se u njegovim iskazima potvrde lingvistička i sociolingvistička očekivanja određene govorne zajednice, a ta se očekivanja temelje pak na apstrahiranju iz same te govorne zajednice. Ipak, ponekad i stranci koji nauče određeni jezik mogu pokazati i bolje kompetencije od izvornih govornika (kad je riječ o

---

<sup>12</sup> Taj je stav utemeljen na autonomnosti standardnoga jezika – uz tu ostale su lingvističke i sociolingvističke značajke standarda: svjesna normiranost, polifunkcionalnost, elastična stabilnost (Samardžija 1999: 7-8). Nadalje autonomnost hrvatskoga standardnog jezika proizlazi iz njegove nepodudarnosti s bilo kojim od kajkavskih, čakavskih i štokavskih dijalekata (Samardžija 1999: 7; Silić 1996: 209; Katičić 1969-1970).

<sup>13</sup> Tradicijski naziv „materinski jezik“ kao naziv za jezik koji čovjek usvaja kao dijete u novije se doba često problematizira, pa i napušta (naime osoba od koje dijete usvaja jezik ne mora nužno biti djetetova mati, već to mogu biti druge bliske osobe – otac, baka, djed itd.) te se zamjenjuje drugim nazivima, najčešće nazivom *prvi jezik* kako bi se izbjeglo navođenje dodatnih podataka. O tim se i drugim nazivima podrobno raspravlja u knjizi: Jelaska i sur. 2005: 24-30.

<sup>14</sup> Određenjem da hrvatski standardni jezik ima *fizionomiju* štokavskoga narječja željeli smo u ovome trenutku izbjeći raspravu o osnovici hrvatskoga standardnog jezika, o čemu postoje različita mišljenja među suvremenim hrvatskim jezikoslovcima.

hrvatskome standardnom jeziku, moglo bi se navesti nekoliko primjera jezičnih značajki u kojima su neki stranci uspješniji: uporaba zamjenice *što*, izgovor broja *četiri*, postavljanje pitanja uz pomoć čestice *li*, razlikovanje [č] i [ć]: govornici poljskoga jezika koji nauče hrvatski, izgovorno razlikuju ta dva glasa, za razliku od velikog broja govornika kojima je materinski neki od hrvatskih idioma itd.

Da bi se dakle odgovorilo na pitanje o jezičnim kompetencijama izvornoga govornika standardnoga jezika, potrebno je odrediti kojega je statusa idiom kojega je on izvorni govornik, tj. pripada li njegov idiom jeziku ili ima kakav drugi status. Među mnogobrojnim raznovrsnim određenjima poslužiti ćemo se za ovu prigodu popisom značajki koje je Turner (1997/2004) izdvojio kao prototipne značajke jezika:

1. Njime govore gotovo svi stanovnici u barem jednoj zemlji.
2. Ako se njime govori u više zemalja, nema velikih jezičnih razlika među njima.
3. Njime se ne govori izvan te zemlje ili izvan tih zemalja, osim kao stranim jezikom.
4. Postoji njegov standardni govorni oblik koji je gramatički, leksički i fonološki sličan onom obliku kojim govore gotovo svi stanovnici. Stanovnici smatraju taj standardni govorni oblik pravilnim.
5. Postoji njegov standardni pisani oblik koji je gramatički i leksički sličan onome obliku kojim govore gotovo svi stanovnici.

Među navedenim značajkama za hrvatsku su jezičnu situaciju najzanimljivije četvrta i peta. Naime problem „sličnosti“ standardnoga govornog oblika hrvatskoga jezika s nestandardnim oblicima vrlo je složen: sličnosti su na navedenim jezičnim razinama veće kad je riječ o nestandardnoj štokavštini, a manje, pa i mnogo manje kad je riječ o čakavštini i kajkavštini. Drugim riječima, čakavsko i kajkavsko narječje primjer su „jezika kao sustava koji nasuprot sebi nemaju jezike kao standarde“ (Silić 1997). Moguće je postaviti i pitanje je li hrvatski standardni jezik tako normiran da ga, uza sve različitosti, ipak i izvorni govornici bilo kojega od triju narječja mogu načelno smatrati bliskim svojemu idiomu. Bliskost bi se mogla uspostaviti putem načela uključivanja u

standardni jezik elemenata koji potječu iz narječja, no taj se način izgradnje hrvatskoga jezičnog standarda, iako se često naglašava, uglavnom u praksi svodi na nevelik udio u leksiku. Bliskost i sličnost sa standardnim jezikom mogu osjećati izvorni govornici bilo kojega hrvatskog narječja i na posve impresionističkoj osnovi, doduše lingvistički i ne potpuno neutemeljenoj (lingvistička srodnost i kulturno-povijesno-društvena bliskost svih hrvatskih narječja). Međutim upravo zato što bi se takva interpretacija upirala o dojam, moguće ju je promatrati i u suprotnome smjeru (npr. govornici su ponekad više svjesni razlika između narječja i standardnoga jezika, ponekad pak njihove sličnosti/srodnosti).

U osvjetljivanju navedenih pitanja važno je razmotriti uporabnu stvarnost u hrvatskome jeziku. Kao teorijsko polazište za to prikladna je Coseriuova shema *sustav – norma – govor*, koju je Silić (1996) opravdano dopunio još dvama stupnjevima apstrakcije – *uzusom* (uporabom) i *kodifikacijom*, preciziravši da se na strani *apstraktnoga* nalaze *uzus*, *norma*, *kodifikacija* i *sustav*. Tako strukturiranu jezičnu apstrakciju Silić obuhvaća pojmom *standarda* – razumijevanje pojma standardnog jezika zahvaljujući toj je teoriji usmjereno na različit odnos prema normiranju na različitim stupnjevima apstrakcije. Razlike između hrvatskoga standardnojezičnog uzusa (uporabne stvarnosti) s jedne strane te norme i kodifikacije s druge strane, zamjetne su u tolikoj mjeri da se za pojedine norme (npr. akcenatsku normu) javljaju među standardolozima stavovi da ih treba približiti uporabnoj stvarnosti. Iako se u nekim jezikoslovnim raspravama *uzusna* odstupanja proglašavaju funkcionalnostilističkima (i objašnjavaju razgovornim stilom), ipak ima i mišljenja da se *uzus* uvelike osamostalio (potvrđuje to i praksa u sastavljanju novijih gramatika (usp. npr. Silić-Pranjeković 2005), u kojim se standardolozi sve češće osvrću na *uzusna* odstupanja od norme, objašnjavaju ih i pridaju im vrijednost (funkcionalnostilističke) dublete. O *uzusu* Kalogjera (2009: 556) govori kao o tzv. *niskom* varijetetu standardnoga jezika, za razliku od tzv. *visokoga* varijeteta: „Usudili bismo se tvrditi da je N [niski, op. M. M.] varijetet najviša razina što je prosječan obrazovani hrvatski građanin ili građanka postigne u pogledu poznavanja strukturalnih norma standardnog hrvatskog jezika, nakon što je završi/o/la gimnaziju i stek/ao/la visoku naobrazbu (izuzetak su veoma marljivi završeni studenti kroatistike).“ Za većinu (akademski) obrazovanih građana kao službeni i standardni jezik spontano funkcionira

niski varijetet koji je „također standardizirani sloj jezika, samo što u njemu ne nalazimo mnoge tvorbe i strukture koje pripadaju visokom varijetetu [...]. One se obilaze i rješavaju na drugi način“ Kalogjera (2009: 556).

Još nisu provedena istraživanja koja bi pokazala kako je nastao niski varijetet: derivacijom iz visokoga varijeteta, jezičnim razvitkom uzusa koji priručnička literatura nije dovoljno uzela u obzir ili je on pak posljedica pokušaja dosezanja već u samom početku prezahtjevno postavljene i nikad zapravo, izvan uskih stručnih krugova, dovoljno dostignute i prihvaćene/primjenjivane norme. Sigurno je međutim da je riječ o idiomu koji se smatra uprosječenim, uobičajenim, općim i hrvatskim, i to u širokoj javnosti.<sup>15</sup> Potpuniji popis značajki jednoga i drugog varijeteta također još ne postoji, a ovdje se on donosi uglavnom na temelju Silićevih (npr. 1997; 2006), Pranjkovićevih (npr. 2010) i Kalogjerinih (npr. 2009) popisa<sup>16</sup>:

Visoki varijetet	Niski varijetet
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kodificiran govoreni ostvaraj novoštokavskih naglasaka</li> <li>• silazni naglasci samo na prvom slogu</li> <li>• ostvaraj zanaglasnih dužina</li> <li>• pomicanje naglasaka na proklitiku</li> <li>• suprasegmentni minimalni parovi (npr. određeni i neodređeni oblici pridjeva)</li> <li>• razlikovanje ostvaraja (dž) i (đ)</li> <li>• slogotvorni [r] pod dugosilaznim naglaskom</li> <li>• jekavizacija, odnosno nejekavizacija npr. prijelaznih i</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• brojevi i pridjevi kada dolaze uz brojeve ne sklanjaju se (npr. s <i>dviju</i> strana &gt; s <i>dvije</i> strane; od <i>četiriju</i> novih kuća &gt; od <i>četiri nove</i> kuće)</li> <li>• pridjevi su u sklonidbi najčešće, osim kad su dio imenskoga predikata, u određenom obliku</li> <li>• na razini izgovora i naglasaka znatne razlike od propisanog</li> <li>• ukinuto pravilo o silaznim naglascima samo na prvom slogu, rijetko se slijede pravila o pomicanju naglasaka, ne ostvaruju se zanaglasne dužine</li> </ul>

<sup>15</sup> „Obrazovani govornici taj varijetet kontroliraju dobrim dijelom svojom jezičnom kompetencijom i intuicijom, koja se, pretpostavljamo, razvila iz naučenog (ovdje imamo na umu govornike priučene standardnoj štokavštini, ali i dio izvornih štokavaca). Međutim ta razina ne zadovoljava naše stroge propisivače, jezične znalce, i njihove operativce – lektore. Osoba koja se ne drži propisa visoke inačice, u prvom redu u pisanju, bit će etiketirana kao slabo pismena, ali samo u užoj akademskoj filološkoj zajednici, a ne među većinom obrazovanih govornika hrvatskog.“ (Kalogjera, 2009: 557)

<sup>16</sup> Te popise donosim ovjerene i dopunjene na temelju vlastita dojma te ih utoliko treba shvatiti samo uvjetno i preliminarno. Popis nije potpun jer još uvijek nema sustavnih istraživanja inventara jezičnih značajki hrvatskoga niskog varijeteta.

<p>neprijelaznih glagola (propisana sustavna razlika: <i>oslabjeti</i> prema <i>oslabiti</i>, <i>crvenjeti</i> prema <i>crveniti</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• posvojna zamjenica <i>njezin</i></li> <li>• padež relativnih zamjenica (relativnih veznika) određen pravilom živog i neživog antecedenta</li> <li>• propisana upotreba određenih i neodređenih pridjeva (izvan imenskoga predikata) i njihova propisana sklonidba i komparacija</li> <li>• stilističko iskorištavanje aorista i imperfekta</li> <li>• sklonidba brojeva (npr. u <i>dvjema</i> državama, u <i>dvama</i> gradovima)</li> <li>• „duži“ pridjevski nastavci</li> <li>• propisana paradigma kondicionala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• slogotvorni [r] redovito je kratak itd.</li> <li>• oblik <i>njen</i> gotovo redovit</li> <li>• oslabljen je i osjećaj za razliku <i>svoj</i> naprama <i>njen</i>, <i>njegov</i>, pa čak i <i>moj</i>, <i>tvoj</i></li> <li>• relativna zamjenica <i>koji</i> u kosim je padežima bez obzira na živi ili neživi antecedent</li> <li>• ako se rabi aorist i imperfekt (sužena uporaba na pisanu komunikaciju putem nekih elektronskim medija), slabi pravilo da je aorist od svršenih, a imperfekt od nesvršenih glagola</li> <li>• u svim se licima u kondicionalu rabi jedinstveni oblik <i>bi</i> uz glagolski pridjev radni</li> <li>• nerazlikovanje ostvaraja (dž) i (đ), a uglavnom ni (č) i (ć)</li> </ul>
---	---

Za niski su varijetet vezane još neke zanimljivosti: izloženost niskome varijetetu za većinu hrvatskih govornika u suvremeno doba započinje već u ranom djetinjstvu, kroz pisane i govorene medije (televizija, radio, film, tisak, internet), ali i obrazovne i druge institucije. Također, niski je varijetet standardnoga jezika uglavnom najčešći idiom u obiteljima u kojima su supružnici govornici naprimjer različitih narječja, a obitelj živi izvan matičnih narječnih zajednica obaju supružnika. Djeci u takvim obiteljima kao materinski idiom funkcionira upravo niski varijetet standardnoga jezika. Čistu narječnu situaciju danas je u Hrvatskoj sve teže pronaći, a gotovo je nemoguće zamisliti izoliranu narječnu situaciju – standard je zastupljen gotovo u svim područjima (ili sociolingvističkom terminologijom, domenama), i to najčešće kao niski varijetet.

Imajući u vidu proširenost niskoga varijeteta i njegovu prisutnost u svakodnevnome životu u Hrvatskoj razmotrimo napokon popis prototipnih značajki *izvornoga govornika* (Turner 1997/2004):

1. Rođen je u zemlji Z gdje je jezik L dominantan jezik.

2. Usvojio je L kao dijete (u Z).
3. Za stanovnike Z može se reći da znaju standardni jezik kojem pripada L.
4. Ima gramatičku, leksičku, fonološku i sociolingvističku kompetenciju standardnoga jezika kojem pripada L.
5. Uglavnom govori L kod kuće.
6. Nije bilingvni govornik ili ako je bilingvni govornik, ne prakticira redovito preključivanje<sup>17</sup> između standardnog oblika L i dijalekta L, ili između L i kojega drugog jezika.

Zbog specifične hrvatske standardnojezične stvarnosti u navedenu shemu prototipnih značajki za hrvatskoga bi se izvornog govornika na mjesto L mogao uvrstiti niski varijetet standardnoga jezika (pritom treba niski varijetet shvatiti kao apstraktan sustav koji se realizira u različitim registrima). Tada je 1. značajka točna: niski varijetet dominantan je idiom u hrvatskoj jezičnoj zajednici. Većina govornika u suvremeno ga doba zahvaljujući izloženosti kroz medije, a i privatnim odabirima unutar obitelji, usvaja već u djetinjstvu (2. značajka). Primjena treće tvrdnje na izvornoga govornika hrvatskoga jezika pretpostavljala bi da postoji standardni jezik kojem pripada niski varijetet. Ovdje zastupamo tezu da je niski varijetet standardnoga jezika također i sam standardni idiom, pa se ovako sročena tvrdnja čini pleonastičnom. Međutim promotri li se taj problem u praktičnome smislu, jasno je da govornici niskoga varijeteta i u njega unose, sukladno registru, neke lokalne ili kolokvijalne značajke, pa stoga njihova sposobnost da te značajke pri promjeni registra eliminiraju dokazuje da imaju odnos prema jezičnoj pravilnosti, da imaju svijest o standardnojezičnome i nestandardnojezičnome, npr. uporabu zamjenice *šta* umjesto *što*, upitne preoblake bez čestice *li*, apokopirani infinitiv i dr. govornici će napustiti kad žele govoriti standardnim jezikom. Taj standardni jezik ovdje ne treba ipak poistovjetiti s visokim varijetetom jer kad govornik nastoji niski varijetet uzdići na standardni jezik, on u pravilu ne doseže visoki varijetet, već samo eliminira neke razgovorne i lokalne značajke (npr. postavljat će pitanja uz uporabu čestice *li*, odustat će od oblika upitno-odnosnih priloga *kak*, *tak*, ali i dalje neće

---

<sup>17</sup> Termin preključivanje u značenju *prebacivanje kodova* (*code switching*) upotrijebljen je prema izvoru Jelaska, 2005:43.

razlikovati živi i neživi antecedent u sklonidbi zamjenice *koji*, sklanjat će i određene i neodređene pridjeve u kosim padežima samo kao određene, neće u pridjevskoj sklonidbi rabiti naveske itd.). U vezi s 4. značajkom valja podsjetiti na to da opet standardni jezik ne treba poistovjetiti (dakako, kad se razmatra određivanje pojma izvornoga govornika) s visokim varijetom, a da govornik niski varijetet dobro poznaje i smatra ga pravilnim potvrđuje i doživljava niskoga varijeteta kao uobičajenog, za razliku od visokoga varijeteta koji se češće doživljava kao umjetan, pa i umjetnički jezik. Za hrvatsku jezičnu situaciju peta bi značajka bila točnija kad bi se modificirala ovako: uglavnom govori (i) L kod kuće. Naime zbog različitih narječnih situacija može se jedino reći da se u privatnoj domeni pojavljuje i niski varijetet (za govornike koji se ne služe narječjem on je jedini hrvatski idiom u privatnoj domeni, a za govornike koji se služe narječjem moguće je reći da narječje najčešće danas više nije i jedini idiom u privatnoj domeni, već se njegovoj uporabi pridružuje, češće ili rjeđe, i niski varijetet hrvatskoga standardnog jezika.<sup>18</sup> Dovodi nas to i do šeste značajke koju za hrvatskoga izvornog govornika valja shvatiti nešto drugačije: za hrvatske govornike koji se služe i nekim narječjem moguće je reći da nisu monogloti<sup>19</sup> i da je preključivanje u između narječnog idioma i niskog varijeteta standardnoga hrvatskog jezika moguće te da ono nipošto nije rijetkost. Važno je napomenuti i da nemaju sve nabrojene značajke jednaku važnost (naprimjer upravo 6. značajka nije presudna), a 4. je ako je stekne govornik koji ne ispunjava kriterij rođenja, ipak dovoljna da se i ta osoba može smatrati izvornim govornikom.

## **Zaključak**

Mnogobrojni problemi i prijepori koji se pojavljuju pri određenju pojma izvornoga govornika ipak nisu rezultirali napuštanjem uporabe toga pojma u lingvistici, pojaviše zbog njegove praktične vrijednosti. Pojam izvornoga govornika kao jezičnoga uzora, koji

---

<sup>18</sup> Kojim se jezikom govori kod kuće vrlo je teško reći jer se preključivanje pojavljuje kod kuće jednako kao i drugdje – jezične granice i domene nisu čvrste. Koncept jezičnih domena (koji je razvio Fishman u sociolingvistici) ne treba shvatiti kao oštro odvojena područja jezične uporabe. Iako naime svaki kod prevladava u nekoj domeni, to ne znači da postoje čvrste granice među njima: članovi obitelji koji se služe naprimjer njemačkim jezikom u školi i na radnome mjestu, a hrvatskim kod kuće, rijetko mogu u potpunosti izbjeći preključivanje barem u jednoj od tih domena.

<sup>19</sup> Prema usmenom izlaganju Dunje Pavličević-Franić: *Jesu li hrvatski govornici monogloti? (Odnos jednojezične školske prakse i višejezičnih učenika u nastavi hrvatskoga jezika)*, održanom 15. svibnja 2010. godine na Međunarodnom znanstvenom skupu *Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe u Skoplju* (Makedonija).

je k tome sposoban prosuditi o jezičnoj pravilnosti i procijeniti stilističku vrijednost jezičnih odabira važan je u jezičnome poučavanju, ali jednako tako i u standardološkim raspravama. Zbog specifične hrvatske jezične situacije u kojoj uz standardnojezični idiom supostojе još i tri hrvatska narječna sustava: kajkavski, čakavski i štokavski, pojam izvornoga govornika nije bilo moguće odrediti na onaj način kako je to moguće za jezične zajednice u kojima i standardni jezik i nestandardni idiomi pripadaju istome sustavu. U hrvatskim se standardološkim raspravama naime naglašava da je standardni jezik idiom koji svi govornici moraju svjesno učiti i da on nikome nije materinski. U ovome se radu pokušalo dokazati da postoji oblik standarda kojem je većina stanovnika u Hrvatskoj svakodnevno izložena (kroz javne medije, sporazumijevanje s drugim članovima jezične zajednice, a ponekad i u vlastitoj obitelji). Budući da izloženost tome idiomu, za koji je u ovome radu prihvaćen naziv D. Kalogjere *niski varijetet*, počinje već u djetinjstvu, zbog čega usvajanje toga idioma ima odlike spontanosti.



## LITERATURA:

- Anchimbe, E. A. (2006). The native-speaker fever in English language teaching (ELT): Pitting pedagogical competence against historical origin. *Linguistik online* 26, 1/06, 3-14. Preuzeto s <http://www.linguistik-online.com/> (5. 5. 2010.)
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Cleveland-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters
- Han, Z. (2004). To be a native speaker means not to be a nonnative speaker'. *Second Language Research*, 20, 166-187.
- Hülmbauer, C., Böhringer, H., Seidlhofer, B. (2008). Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe*, 3, 25-36.
- Jelaska, Z. i suradnici (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. u Quirk, R., Widdowson, H. G. (ur.) *English in the world* (pp 11-30). Cambridge.
- Kalogjera D. (2009). Iz diglosijske perspektive. u J. Granić (ur.) *Jezična politika i jezična stvarnost / Language Policy and Language Reality* (pp. 551-558). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku – HDPL.
- Kalogjera, D. (2003). Prihvaćeni izgovor vs. Received Pronunciation. *Govor*, XX, 1-2, 181-189.
- Katičić, R. (1969-1970). Književni jezik. *Jezik*, 17, 4, 97-104.
- Mićanović, K. (2006). *Hrvatski s naglaskom: standard i jezični varijeteti*. Zagreb: Disput.
- Myhill, J. (2003) The native speaker, identity, and the authenticity hierarchy. *Language Sciences* 25, 77–97.
- Nayar, P., B. (1994, April). Whose English is it? *TESL-EJ (Teaching English as a Second and Foreign Language)*, 1(1). *The Electronic Journal for English as a Second Language*. Preuzeto s <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej01/ej01f1/> (3. 5. 2010.)
- Paikeday, T. M. (2003). *The Native Speaker is Dead!* Lexicography, Inc.
- Pavličević-Franić, D. (2010). Jesu li hrvatski govornici monogloti? (Odnos jednojezične školske prakse i višejezičnih učenika u nastavi hrvatskoga jezika). Usmeno izlaganje održano 15. svibnja 2010. godine na Međunarodnom znanstvenom skupu *Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe*. Skoplje (Makedonija).
- Pranjković, I. (2010). *Ogledi o jezičnoj pravilnosti*. Zagreb: Disput.
- Rajagopalan, K. (1997). Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics* 27, 225-231
- Samardžija, M. (1999). Predgovor. u M. Samardžija (prir.) *Norme i normiranje hrvatskoga standardnoga jezika* (pp. 5-12). Zagreb: Matica hrvatska.

- Silić, J. (1999). Nekoliko misli o normi. u M. Samardžija (prir.) *Norme i normiranje hrvatskoga standardnoga jezika* (pp. 203-211). Zagreb: Matica hrvatska.
- Silić, J. (1996). Hrvatski jezik kao sustav i kao standard. *Riječki filološki dani 2, zbornik radova*, Rijeka 187-194.
- Silić, J. (2006). Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika. Zagreb: Disput.
- Silić, J. (1997). Razgovorni stil hrvatskoga standardnog jezika. *Kolo 4*, Matica hrvatska, 483-495.
- Silić, J. – Pranjković, I. (2005): Gramatika hrvatskoga jezika: za gimnazije i visoka učilišta. Zagreb: Školska knjiga.
- Turner, R. (1997/2004). Who is a native speaker and what is it they speak? Preuzeto s <http://neptune.spaceports.com/~words/native.html> (4. 5. 2010.)
- Waters, A. (2007). Native-speakerism in ELT: Plus ça change...? *System 35*, 281–292.

## Summary

### HOW DOES THE NATIVE SPEAKER OF CROATIAN ACTUALLY SPEAK?

Although the use of the term native speaker has a long tradition in linguistics, it is more and more difficult to define it in light of contemporary linguistic theories and approaches. The recent approaches in Croatian standardology which prefer to explain the difference between *language as a system* and *language as a standard* are essential to the study of the linguistic situation in Croatia which is specific because of the three language systems (čakavian, kajkavian and štokavian) and the Croatian standard language.

Furthermore, in order to explain the notion of the standard language J. Silić expanded E. Coseriu's *system-norm-speech* model by adding two more levels: *usage* and *codification*. This theory postulates the standard language as a complex reality and also predicts that the standardization of language will take different shapes at different levels of abstraction. These improvements in the development of standardology in Croatia have reflected on the understanding of linguistic exemplariness: a geographical and authoritative principles of linguistic regularity are discarding and the relationship between the usage and norm (especially from the aspect of their mutual dispersal) are beginning more seriously to be taken in the consideration.

The notion of a native speaker as a linguistic role model who can make judgements regarding the linguistic regularity and stylistic value of linguistic choices is important in the discussion on standardology, as well as in the language teaching. It is not possible to give an unambiguous answer to the question of who the native speaker of Croatian standard language is.

**Ključne riječi:** hrvatski jezik, izvorni govornik, standardni jezik, niski varijetet, visoki varijetet

**Key words:** Croatian Language, native speaker, Standard language, low variety, high variety

## **II.**

### **HRVATSKI I MAKEDONSKI KAO MANJINSKI I NASLJEDNI JEZICI // МАКЕДОНСКИОТ И ХРВАТСКИОТ КАКО МАЛЦИНСКИ И КАКО НАСЛЕДНИ ЈАЗИЦИ**

**Sanja Zubčić**

Odsjek za kroatistiku

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

## **Metodološke postavke i preliminarni rezultati istraživanja jezika Makedonaca u Republici Hrvatskoj**

U suradnji sa Zajednicom Makedonaca u Republici Hrvatskoj započeto je istraživanje o očuvanosti makedonskoga jezika među pripadnicima te manjinske skupine. Makedonska manjina u Hrvatskoj čini 0,1% ukupnoga stanovništva, ali je vrlo dobro organizirana što može djelovati na stupanj očuvanosti materinskoga jezika. U radu će se izložiti osnovni projektni zadatci i ciljevi, prikazat će se metodologija rada utemeljena na suvremenim sociolingvističkim teorijskim spoznajama, ali i praktičnim spoznajama do kojih su dolazili mahom inozemni istraživači obrađujući istu temu. Na koncu će se krenuti pozornost na mogućnost iskorištavanja prikupljenih spoznaja u cilju podizanja razine uporabe makedonskoga jezika među pripadnicima te manjine u Hrvatskoj, ali i šire. Osobita će se pozornost posvetiti metodologiji sastavljanja upitnika i procesu anketiranja jer upravo o tim čimbenicima najviše ovisi relevantnost zaključaka. Upitnik je utemeljen na Fishmanovim metodološkim postulatima i njime se ispituju različita područja uporabe materninskoga jezika (domains): intimni život – obitelj – dom; slobodno vrijeme – društveni život; radno mjesto – obrazovanje. Radi se o općeprihvaćenim područjima čiji rezultati omogućuju sustavnu usporedbu sa stupnjem očuvanja jezika u ostalim manjinskim zajednicama u Hrvatskoj ili u ostalim makedonskim manjinskim zajednicama u drugim zemljama. Na koncu će se prikazati preliminarni i nereprezentativni rezultati istraživanja na temelju dosad prikupljene građe među pripadnicima makedonske zajednice u Primorsko-goranskoj županiji.

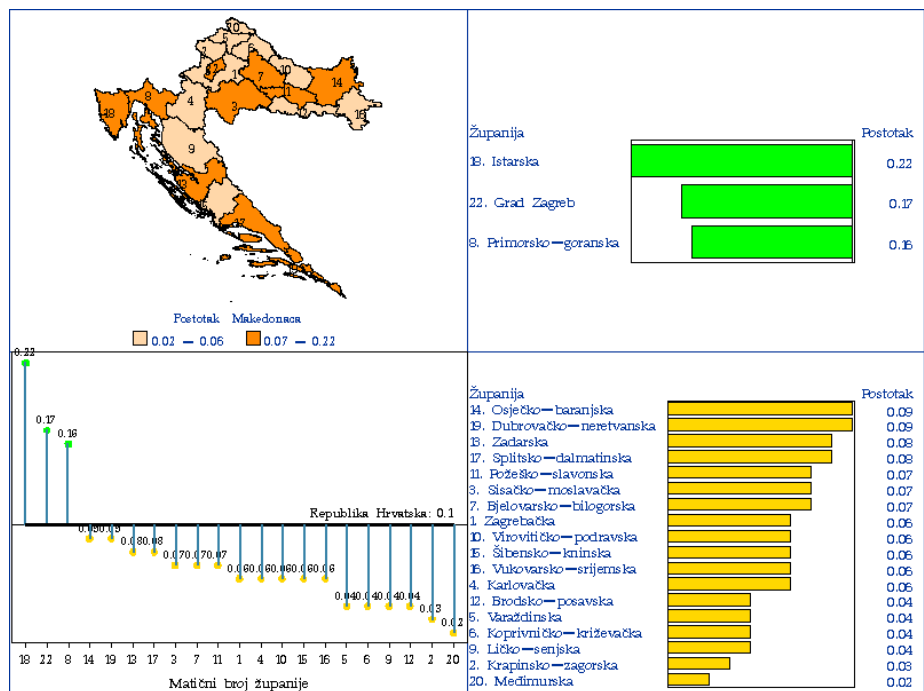
### **1. Uvod**

U suradnji sa Zajednicom Makedonaca u Republici Hrvatskoj započeto je istraživanje o očuvanosti makedonskoga jezika među pripadnicima te manjinske skupine.

Makedonska je zajednica u Republici Hrvatskoj relativno malobrojna. Njezin je ukupan udio u stanovništvu tek 0,1% i 15 je manjinska zajednica po broju stanovnika. Prema zadnjem popisu stanovništva iz 2001. godine u Republici Hrvatskoj je bilo 4270 Makedonaca, najviše u Gradu Zagrebu 1315 stanovnika, Istarskoj 454 i Primorsko-goranskoj županiji 489 stanovnika. Međutim i u tim trima zajednicama, ukupan je udio Makedonaca u ukupnome stanovništvu malen i kreće se od 0,16 (u Primorsko-goranskoj županiji) do 0,22 (u Istarskoj županiji).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Podaci iz Popisa stanovništva iz 2001. godine i grafički prikaz preuzeti su s mrežne stranice <http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/Census2001/census.htm>. Stanje na dan 10. svibnja 2010.



Samo neznatno manji broj popisanih Makedonaca, njih 3534, izjasnilo se da im je materinski jezik makedonski. Iz usporedbe statističkih podataka proizlazi da 82,76% osoba koje su se deklarirale kao Makedonci doživljavaju makedonski jezik kao svoj materinski. Unutar raspona od 80% su i zajednice u Gradu Zagrebu (89,73%) i u Istarskoj županiji (85,24%), dok su rezultati za Primorsko-goransku županiju takvi da proizlazi da ima više govornika od stanovnika. Radi se vjerojatno o tome da se dio pripadnika makedonske nacionalne manjine u PGŽ osjeća Hrvatima po nacionalnosti, ali im je materinski jezik makedonski. Moguće je i da se radi o nerazlikovanju pojmova državljanstvo i narodnost, koji je vrlo čest. Ne ovisno o tome, razvidno je da se u Primorsko-goranskoj županiji sve osobe koje se deklariraju kao Makedonci, doživljavaju makedonski svojim materinskim jezikom. Radi se dakle o vrlo bliskoj vezi jezika i narodnosti koja je u makedonskoj zajednici u Republici Hrvatskoj deklarativno vrlo visoka.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Podaci o materinskome jeziku preuzeti su s [http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/Census2001/Popis/H01\\_02\\_03/H01\\_02\\_03.html](http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/Census2001/Popis/H01_02_03/H01_02_03.html). [Stanje na dan 10. svibnja 2010.](#)

Budući da je relevantan čimbenik za očuvanje jezika i pripadnost crkvenoj zajednici, izložit će se i podaci o vjersku opredjeljenosti Makedonaca u Republici Hrvatskoj. Naime, premda većina stanovnika u Republici Makedoniji pripada Makedonskoj pravoslavnoj crkvi, u Republici Hrvatskoj se od ukupnoga broja osoba koje su se deklarirale kao Makedonci (4270) tek 211<sup>22</sup> izjasnilo kao pripadnici Makedonske pravoslavne crkve. Takav nizak broj, prema procjeni samih pripadnika manjinske i crkvene zajednice, nije realan pa se vjerojatno radi o nedovoljno precizno postavljenu pitanju, odnosno, većina se Makedonaca vjerojatno izjasnila kao Pravoslavci bez određenja pripadnosti tipu pravoslavne crkve.<sup>23</sup>

Osim crkve, bitan je uvjet opstanka manjinskoga jezika i sudjelovanje u radu zajednice. Makedonci su jedna od ponajbolje organiziranih zajednica u Republici Hrvatskoj i to pod krovnom udrugom koja se zove Zajednica Makedonaca u Republici Hrvatskoj djeluje šest Makedonskih kulturnih društava:

1. „Ohridski biser“ – Zagreb
2. „Ilinden“ – Rijeka
3. „Kočo Racin“ – Pula
4. „Makedonija“ – Split
5. „Braća Miladinovci“ – Osijek
6. „Biljana“ – Zadar.

Prema podacima objavljenim na mrežnim stranicama Zajednice (<http://zmurh.hr/>), radi se o brojnim društvima. Stotinjak je članova u društvima Pule i Zadra, oko 150 u Zagrebu, dvjestotinjak u Osijeku, a najbrojnija su društva ona u Splitu i Rijeci s tristotinjak članova. Radi se dakako o aproksimativnim brojevima, s time što je realna situacija znatno lošija jer je od ukupnoga broja članova u zajednici obično aktivniji manji dio. Neovisno o tome, razvidno je da pripadnici makedonske nacionalne manjine imaju

---

<sup>22</sup> Podaci o vjerskome opredjeljenju preuzeti su s [http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/Census2001/Popis/H01\\_02\\_04/H01\\_02\\_04.html](http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/Census2001/Popis/H01_02_04/H01_02_04.html). [Stanje na dan 10. svibnja 2010.](#)

<sup>23</sup> Da to nije problem samo pripadnika Makedonske pravoslavne crkve svjedoči i opaska na prethodno navedenoj mrežnoj stranici uz tabelarni prilaz vjerskoga opredjeljenja: «Razlika do svega odnosi se na odgovor Pravoslavna crkva" bez detaljnog specificiranja o pripadnosti kojoj od pravoslavnih crkava.»

potrebu međusobnoga povezivanja. Broj članova zajednica u pojedinim gradovima ne kolidira s ukupnim brojem osoba koje su se u njima deklarirali kao Makedonci, pa je primjerice u Gradu Zagrebu ukupan najveći broj deklariranih Makedonaca u Republici Hrvatskoj, ali ih je vrlo mali broj udružen u zajednicu Ohridski biser. Na brojnost i aktivnost manjinskih zajednica djeluje čitav niz različitih čimbenika, od entuzijazma samih vođa zajednice i moć da mobiliziraju i zadrže svoje članove, do temeljnoga sociološkoga motiva da su veći gradovi manje koherentni u smislu formiranja zajednica.

Zajednica ima aktivnu izdavačku djelatnost. Od 1993. godine izdaje svoje informativno glasilo "Makedonski glas", a tiskaju se četiri do šest brojeva godišnje. Unutar makedonskih kulturnih društava formirane su folklorne, pjevačke, instrumentalne, recitatorske, športske, dječje, etno-radionice, kulinarske i druge sekcije.

## **2. Metodologija**

Kako bi se ostvarili ciljevi ovoga projekta i sustavno istražilo koliko je u analiziranoj manjinskoj zajednici očuvana uporaba manjinskoga jezika i u kojim područjima uporabe, sastavljen je upitnik kojim se nastoji odgovoriti na četiri temeljna sociolingvistička pitanja:

- tko govori
- kojim jezikom
- kome govori
- u kakvim okolnostima govori.<sup>24</sup>

Upitnik je zahvaljujući koordinaciji Vijeća Makedonske zajednice u siječnju 2010. godine poslan na adrese svih šest Makedonskih kulturnih društava u Republici Hrvatskoj elektronskim putem uz popratni dopis kojim se jamči tajnost podataka. Glavnina je upitnika u ispisu podijeljena članovima makedonske zajednice u Primorsko-goranskoj županiji. Na potonje se članove višestruko apeliralo da popune upitnike. Usprkos načelnoj podršci i apsolutnome odobravanju članova zajednice, njihov je odaziv bio relativno slab i od ukupno u ispisu podijeljenih stotinjak upitnika i činjenicu da je dio

---

<sup>24</sup> Navedena je područja uporabe manjinskoga jezika specificirao J. Fishman (1966: 425).

članova zajednice dobio upitnik elektroničkom postom do trenutka zaključenja pisanja ovoga rada vraćeno je ukupno 33 upitnika, od toga 31 iz Primorsko-goranske županije i 2 iz Grada Zagreba. Kada se taj broj pretvori u statističke parametre, on i nije tako nizak jer čini gotovo 7% od ukupne makedonske populacije u Primorsko-goranskoj županiji što statistički nije zanemarivo. Na pitanje o tome zašto je tako slab odaziv, a svi su vrlo rado prihvatili projekt, odgovor je bio gotovo unison: ispitanici su pretpostavili da ispitivač očekuje da će oni rabiti makedonski jezik, a velik ih broj u svojim obiteljima to ne čini pa ih je na neki način bilo stid to priznati.

Od ukupno 33 ispitanika svi su pripadnici 1. generacije koja je u Hrvatsku doselila koncem 60-ih i tijekom 70-ih godina 20. stoljeća, a samo su tri ispitanika doselila nakon 2000. godine. Glavnina je ispitanika doselila u Hrvatsku između svoje 20. i 30. godine života i svoje su obitelji formirali u Hrvatskoj. Samo je jedna ispitanica pripadnica 2. generacije pa njezin upitnik nije u ovome istraživanju obrađen. U analizu nisu uključeni ni upitnici dvaju ispitanika prikupljeni iz makedonske zajednice Grada Zagreba kako bi ispitana grupa bila posve koherentna i odnosila se samo na makedonsku zajednicu u Primorsko-goranskoj županiji.

### **3. Obrada podataka i njihova analiza**

U ovome će se radu prikazati samo dio cjelokupne analize i to onaj segment koji se odnosi na realizaciju jezika te na područja njegove uporabe. S obzirom na relativno mali uzorak, moguće je pretpostaviti da će se rezultati istraživanja provedeni na većemu korpusu razlikovati od ovdje podastrih podataka.

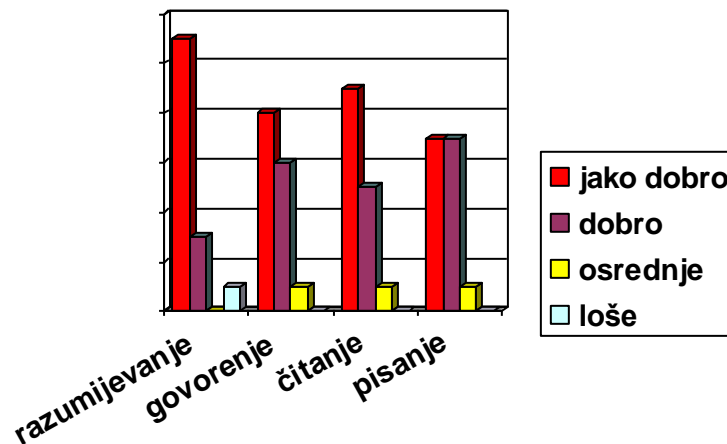
Četiri su temeljne realizacije jezika:

- razumijevanje
- govorenje
- čitanje
- pisanje.



Nerijetko kakvoća poznavanja jezika bitno divergira u različitim realizacijama. U stručnim se publikacijama realizacije jezika navode baš ovim redom, s time da je razumijevanje elementarna, a čitanje najsloženija jezična realizacija.

U upitniku su paralelno istražene realizacije makedonskoga, kao manjinskoga jezika, i hrvatskoga, kao većinskoga jezika, a ispitanici su na skali od 1 do 4 morali procijeniti kakvoću svake od pojedinih realizacija. Rezultat za manjinski jezik jest sljedeći:



Iz grafičkoga je prikaza razvidno da je ocjenom 'jako dobro' procijenilo razumijevanje makedonskoga jezika čak 73% ispitanika; govorenje 53%, čitanje 64%, pisanje 47%. Kada bi se pod znanjem jezika poimalo osnovno znanje u rasponu od 'osrednje' do 'jako dobro', proizišlo bi da gotovo 100% ispitanika<sup>25</sup> zna makedonski jezik na svim razinama realizacije što je i očekivan rezultat s obzirom na to da se radi o pripadnicima 1. generacije koji su u Hrvatsku doselili pred četrdesetak ili pedesetak godina.

Posve očekivano najviša je razina razumijevanja jezika, dok je na drugome mjestu čitanjem umjesto očekivanoga govorenja. Takav rezultat može biti uvjetovan time da je čitanje najčešće individualna aktivnost za razliku od govorenja koje najčešće traži sugovornika, a budući da su govornici ove manjinske zajednice opterećeni spoznajom da

<sup>25</sup> Pritom zbunjuje odgovor dvaju ispitanika koji procjenjuju da makedonski jezik razumiju loše. S obzirom na to da su oba ispitanika ostale realizacije jezika procijenile višim ocjenama, što nema logike, vjerojatno će biti da se radi o pogrešnome zaokruživanju odgovora gdje se krenulo logikom ocjena u školi pa je umjesto očekivanoga 2 zaokruženo 4 što znači 'loše' i mijenja rezultate.

ne govore jezik, premda bi to trebali, lakšom aktivnošću doživljavaju čitanje i tu im je samoprocjena viša.

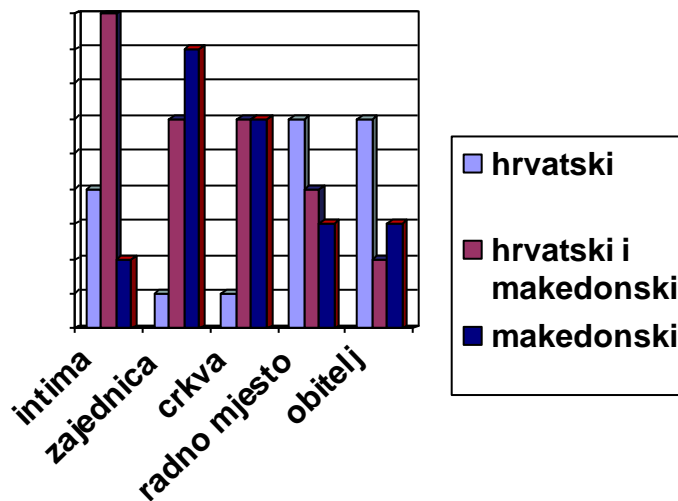
Posebna je pozornost posvećena područjima uporabe jezika pa se ispituju sljedeći uobičajeni parametri (Fishman 1966, 425; Doucet 1991):

- privatni svijet
- društveni život / slobodno vrijeme / crkva
- mediji
- radno mjesto / susjedstvo
- obitelj.

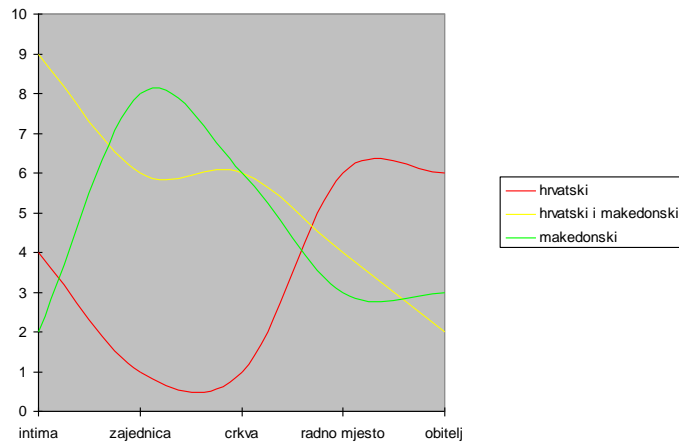
Budući da Makedonci u Primorsko-goranskoj županiji ne čine kompaktne skupine po mjestima stanovanja, kakva je praksa za neke druge iseljeničke zajednice po svijetu, odnosno, tek neznatno mali broj ispitanika imao je susjede Makedonce, ovaj se parametar u našem istraživanju pokazao zalihosnim i izbačen je iz daljnje analize.

Budući da je materinski jezik jezik obitelji, uže i šire, temeljito se propitkuju različiti odnosi unutar obitelji s bračnim partnerom, roditeljima, djecom i unucima jer su tu u postojećoj literaturi zabilježena znatnija odstupanja, a usto je to temeljni način očuvanja jezika i iz stupnja se te očuvanosti može iščitati i sudbina jezika u budućnosti.

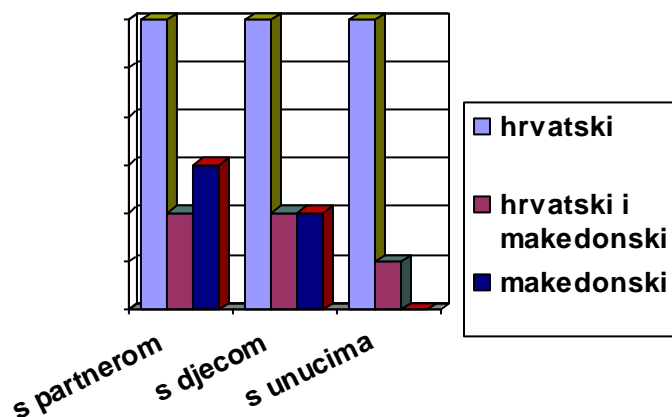
Grafikon prikazuje uporabu jezika u spomenutim područjima uporabe, a pretpostavila se uporaba samo makedonskoga jezika, samo hrvatskoga jezika ili i makedonskoga i hrvatskoga jezika:



Analiza navedenih podataka upućuje na to da ispitanici u svome intimnome svijetu, a misli se pritom na situacije u kojima nema sugovornika poput sanjanja, razmišljanja, brzoga brojanja, moljenja, psovanja paralelno rabe i makedonski i hrvatski jezik. U ostalim se područjima ipak pokazuje prevalencija jednoga od jezika premda je uporaba obaju jezika najmanje varijabilan podatak u svih ispitanika. Najviša je razina uporabe makedonskoga jezika u životu i radu zajednice te u crkvi. Realno, a ne statistički makedonski se jezik češće rabi u crkvi, ali su rezultati takovi jer određeni broj ispitanika nisu vjernici. Na radnome pak mjestu i u obitelji prevaže uporaba hrvatskoga jezika. Uporabu je jezika po područjima moguće prikazati i na ovaj, vizualno atraktivniji način:

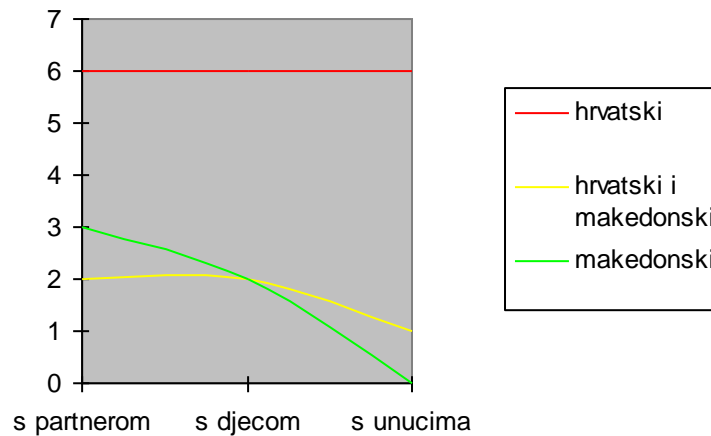


Daljnje je istraživanje posvećeno situaciji u obitelji s posebnim obzirom na uporabu jezika s pojedinim članovima obitelji: (izvan)bračnim partnerima, djedom i unucima. Statistički su rezultati te analize sljedeći:



Pritom valja dalje raslojiti brakove i veze u kojima su oba partnera Makedonci od onih u kojima jedan od partnera nije makedonskoga podrijetla. Od ukupno 30 ispitanika 6 ih nije u vezi, 11 ih je u vezi s Makedoncima, a 13 u vezi s ostalima. Svi ispitanici koji nisu u vezi s Makedoncima, osim jednoga, u svojim vezama govore hrvatski. Naprotiv, od onih 11 koji su u vezi s Makedoncima 7 ih govori samo makedonski, a 4 makedonski i hrvatski. Samo makedonski ili makedonski i hrvatski govori se s djecom samo u obiteljima u kojima su i otac i majka Makedonci. U obiteljima u kojima je samo jedan roditelj Makedonac, govori se samo hrvatski. Isto je i s unucima, od ukupnoga broja ispitanika, samo ih je 15 imalo unuke i samo je jedan ispitanik potvrdio da s unucima govori makedonski i hrvatski.

Dakle, uporaba je hrvatskoga jezika u obiteljima konstanta, dok su linije uporabe makedonskoga ili makedonskoga i hrvatskoga jezika u silaznoj putanji od partnera prema unucima.



#### 4. Zaključak

Preliminarni su i nereprezentativni rezultati ovoga istraživanja jezika pripadnika makedonske zajednice u Primorsko-goranskoj županiji pokazali da Makedonci 1. generacije makedonski jezik doživljavaju svojim materinskim i velik postotak njih dobro poznaje njegovu strukturu na svim razinama realizacije. Problem je međutim u uporabi makedonskoga jezika kojim se najvećma govori u zajednici i u crkvi. Unutarnji je svijet ispitanika već prožet hrvatskim jezikom, a u obitelji broj govornika nažalost drastično opada. Uzme li se u obzir da je sociolingvistička jezgra obitelj, perspektiva je očuvanja

makedonskoga jezika u Primorsko--goranskoj županiji, s vjerojatno malim odstupanjem i u ostalim dijelovima Republike Hrvatske, slaba. Preporuka bi ovoj manjinskoj zajednici bila intenziviranje rada u kulturnim društvima ili u crkvi za čime svi ispitanici iskazuju potrebu i imaju razvijenu svijest. Kroz taj rad moglo bi znatno unaprijediti očuvanje makedonskoga jezika i identiteta u Republici Hrvatskoj. Naravno, pritom je apsolutno neizostavna pomoć i podrška, kako Republike Hrvatske, tako i Republike Makedonije.

## 5. Literatura

Doucet, J. (1991). First generation Serbo-Croatian Speakers in Queensland: language maintenance and language shift. *Language in Australia*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 270-284.

Fishman, J. (1966). Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry. *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton. 424-458.

## Summary

### **The methodological postulates and preliminary results of the research in the language of the Macedonian community in Croatia**

The aim of this research project is to investigate the maintenance of Macedonian language among Macedonian minority in Croatia and domains of its usage according to the contemporary sociolinguistic notions based on Fishman's methodological postulates. The research is conducted in co-operation with the Macedonian community in Croatia.

In this paper we will outline the basic project tasks, show the structure of the questionnaire and, at the end, we will present the preliminary results of the research based on the corpus gained among the Macedonian community in the Primorsko-goranska county.

**key words:** Macedonian language, minority language, Republic of Croatia

**Lada Kanajet Šimić**

Hrvatska matica iseljenika

## **Uloga Hrvatske matice iseljenika u očuvanju hrvatskoga jezika i kulture u inozemstvu**

Hrvatska matica iseljenika (HMI), utemeljena 1951., je središnja nacionalna ustanova čija je misija njegovanje i razvitak hrvatskog kulturnog i nacionalnog identiteta, hrvatskog kao nasljednog jezika te običaja Hrvata koji žive izvan matične zemlje. Stoga HMI priređuje specifične kulturne, obrazovne, nakladničke, informativne, športske i druge programe u cilju očuvanja hrvatskoga identiteta i veza s matičnom domovinom.

Programe pripremaju i provode: Odjel za školstvo, znanost i šport, Odjel za kulturu, Odsjek za hrvatske manjine, Odsjek za iseljeničku baštinu, Odjel za nakladništvo te područni uredi u Puli, Rijeci, Splitu, Dubrovniku i Vukovaru.

Odjel za školstvo, znanost i šport organizira razne programe za učenje hrvatskog jezika i kulture (škole, tečajeve, radionice), kako u Hrvatskoj tako i u hrvatskim zajednicama u svijetu, surađuje s odgovarajućim institucijama u zemlji i inozemstvu te savjetodavno djeluje na području problematike školstva.

Članak obuhvaća programske sadržaje namijenjene učenju hrvatskoga jezika i kulture, s naglaskom na programe radionica namijenjenih djeci i mladima.

### **1. Uvod**

Hrvatska matica iseljenika, utemeljena 1951. godine, središnja je nacionalna ustanova čija je misija njegovanje i razvitak hrvatskog kulturnog identiteta, hrvatskoga kao nasljednoga jezika te običaja Hrvata koji žive izvan matične zemlje. Stoga Hrvatska matica iseljenika (HMI) priređuje specifične kulturne, obrazovne, nakladničke, informativne, športske i druge programe namijenjene svim hrvatskim zajednicama izvan domovine u cilju očuvanja njihova identiteta i veza s matičnom domovinom.

Programe priprema i provodi nekoliko odjela i odsjeka (Odjel za školstvo, znanost i šport, Odjel za kulturu, Odsjek za hrvatske manjine, Odsjek za iseljeničku baštinu, Odjel za nakladništvo) te podružnice u Puli, Rijeci, Splitu, Dubrovniku i Vukovaru.

### **2. Programi Odjela za školstvo, znanost i šport**

Odjel za školstvo, znanost i šport priprema i provodi razne programske sadržaje namijenjene učenju hrvatskoga jezika i kulture (škole, tečajevi, radionice i sl.), kako u Hrvatskoj tako i u hrvatskim zajednicama u svijetu.

Pregled programa:

**1. Sveučilišna škola hrvatskog jezika i kulture** namijenjena je mladeži hrvatskog podrijetla i svim drugim studentima koji žele upoznati Hrvatsku, steći ili proširiti svoje znanje o njoj, naučiti ili usavršiti hrvatski jezik.

Akademski program provodi Sveučilište u Zagrebu, a njegove su osobitosti: trajanje od 4 tjedna; 110 sati nastave (intenzivni tečaj); 3 razine s podstupnjevima (npr. P1A, P1A+); skupine do 12 studenata; 8 ECTS bodova te nastavni materijali za potrebe Škole.

Program iz hrvatske kulture i povijesti organizira HMI, a program podrazumijeva: akademska i terenska predavanja o hrvatskoj kulturi i povijesti, stručno vođene posjete različitim kulturnim ustanovama, radionice, susrete s hrvatskim umjetnicima te studijske izlete (nastava u prirodi).



**2. Mala škola hrvatskoga jezika i kulture** namijenjena je djeci uzrasta 9-16 godina koja žive i školuju se izvan RH, s temeljnim ciljem da unaprijede svoje znanje hrvatskog jezika te upoznaju kulturnu i prirodnu baštinu Hrvatske i kraja u kojemu borave.

Program obuhvaća jezičnu, dramsku, novinarsku, lutkarsku radionicu, radionicu hrvatske kulturne i prirodne baštine; šport, rekreaciju i zabavu.



**3. Hrvatski dani za djecu, mladež i učitelje** namijenjeni su svima onima u krugu hrvatskih zajednica koji žele na zanimljivim igraonicama-radionicama saznati o suvremenim i zanimljivim načinima poduke hrvatskoga jezika i kulture.

Program se sastoji od jezične, dramske, lutkarske radionice, radionice hrvatske kulturne i prirodne baštine i radionica za učitelje, s mogućnošću proširivanja programa na radionice hrvatske tradicijske glazbe, izložbe i sl.

**4. Projekt nastave hrvatskoga jezika i kulture u Latinskoj Americi - HOLA** HMI provodi u suradnji s Udrugom mladih hispanista Sveučilišta u Zagrebu HOLA.

Projekt podrazumijeva organizirane tečajeve hrvatskog jezika te predavanja o hrvatskoj kulturno-spomeničkoj i prirodnoj baštini. Predavači su apsolvanti ili već diplomirani hispanisti, kroatisti ili drugi apsolvanti i diplomirani profesori ostalih studijskih grupa Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

HMI organizira dvotjedne pripreme predavača (hospitacije, radionice, predavanja) te sudjeluje u nabavci nastavnog materijala.

**5. Hrvatski internetski tečaj - HiT** bit će namijenjen svima onima koji ne mogu doći na tečaj u Hrvatsku i kojima su ograničene mogućnosti učenja hrvatskoga u zemlji u kojoj žive. U ovome su projektu do sada ostvarene su sljedeće planirane faze: anketa (analiza potreba) na HMI mrežnoj stranici te računalne i jezične pripreme. U tijeku je izrada nastavnih materijala i tečaja, a zadnja faza - provedba tečaja – planirana je za lipanj 2010.

**6. Hrvatski izvan domovine – hrID** planirana je internetska stranica namijenjena nastavnicima hrvatskoga izvan domovine, učenicima i roditeljima koja bi sadržavala: popis škola i tečajeva; popis udžbenika, priručnika i drugih nastavnih materijala; korisne on-line materijale (tekstove i video isječke); korisne poveznice (informacije o kulturnoj i prirodnoj baštini RH); opće poveznice; on-line bazu nastavnih materijala te forum (umrežavanje nastavnika hrvatskoga jezika izvan domovine te njihovo povezivanje s kolegama u domovini).



### 3. Programi za djecu i mlade

Mala škola hrvatskoga jezika i kulture (MŠ) i Hrvatski dani za djecu, mladež, učitelje i roditelje (HD) su programi namijenjeni djeci i mladima koji žive i školuju se izvan RH, s ciljem da im se na zanimljiv, kreativan i poticajan način približe sve sastavnice hrvatskoga identiteta. Ova su dva programa sadržajno slični, a razlikuju se po mjestu odvijanja (MŠ – Hrvatska, HD – hrvatske zajednice u svijetu) i vremenu trajanja (MŠ – 10 dana, HD – 1 dan).

Sadržajno, oba se programa temelje na radioničkom obliku rada koji obuhvaća jezične, dramske, lutkarske radionice, radionice hrvatske kulturne i prirodne baštine (oba programa), radionice za učitelje (HD) te novinarsku radionicu (MŠ).<sup>26</sup>



Jezična radionica



Kulturna i prirodna baština



Dramska radionica



Lutkarska radionica

Osmišljavanje obaju programa započelo je uočavanjem i izdvajanjem zajedničkih osobina većine hrvatskih škola i problema u radu s kojima se one susreću<sup>27</sup>, u čemu su voditeljici projekta pomogli i sami učitelji te članci (Krašić 2000) vezani za povijest i ustroj HIŠAK-a (Hrvatskih izvandomovinskih škola Amerike i Kanade).

Naša su saznanja sljedeća:

- nastava hrvatskoga jezika u hrvatskim školama u inozemstvu ne obuhvaća samo hrvatski jezik, nego i povijest, zemljopis, glazbu, film, vjeronauk i mnoge druge sastavnice hrvatskoga kulturnog identiteta;

<sup>26</sup> Djeca i mladi – pripadnici hrvatske manjine u Makedoniji - sudjelovali su u oba programa, u MŠ 2005. i 2006., a u HD 2008.

<sup>27</sup> Saznanja se odnose na hrvatske škole koje nisu u sustavu Hrvatske nastave u inozemstvu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa RH.

- škola ne obuhvaća samo školski, već i predškolski uzrast;
- mnogim školama nedostaje nastavnoga materijala (prilagođenoga uzrastu, jezičnome predznanju, sociološko-kulturološkoj pozadini);
- nastava je organizirana jedanput tjedno;
- učitelji su volonteri, većina nije učiteljskoga zvanja.

U programiranju su se također uvažili prijedlozi učitelja te višegodišnji iskustveni rad voditelja-stručnjaka za pojedina područja (lutkarski i dramski pedagozi, jezični stručnjaci kroatisti usmjereni na inojezični hrvatski).

Sve je ove činjenice povezala i okrunila tvrdnja da *djeca uče ono što doživljavaju* te da uspjeh u osmišljanju, postavljanju i realiziranju programa ovisi o tome koliko se on približio svijetu djece i mladih, načinu na kojem oni misle, stvaraju, uče i usvajaju.

#### **4. Karakteristike i prednosti radionica**

Radionički oblik rada se za oba programa pokazao, a kasnije i dokazao, kao najprimjereniji zbog sljedećih svojih karakteristika i prednosti u odnosu na klasične oblike nastave:

- mogućnost korelacije između svih sadržaja važnih za očuvanje hrvatskog identiteta (jezik, kulturna i prirodna baština, povijest, zemljopis, glazba, film, tradicija,...);
- interaktivni pristup učenju;
- slobodno izražavanje, improvizacija;
- nema straha od pogreške;
- afirmiraju se oni učenici koji to obično ne čine u klasičnim oblicima rada;
- svi su jednako važni i ravnopravni;
- kvalitetnija komunikacija: učitelj-učenik; učenik-učenik;
- primjenjuju se u svim uzrastima, svim razinama jezičnoga znanja i svim sociološko-kulturološkim okvirima;
- učenje je snažnije motivirano i učinkovitije, lakše i duže se pamti;
- učenje je radost.

## 5. Interaktivni pristup učenju

Interaktivni pristup učenju podrazumijeva korištenje različitih aktivnosti koje od učenika stvaraju aktivne sudionike, stimuliraju ga na brzu povratnu informaciju kroz riječ ili kroz akciju (izuzetno potrebno i korisno u projektu HD kada se s učenicima vremenski boravi vrlo kratko).

Aktivnosti koje koristimo u našim radionicama podijelili smo na tri područja:

- *Obrazovne aktivnosti*: učenje i usvajanje hrvatskoga jezika te stjecanje znanja o kulturi, zemljopisu, povijesti, filmu, glazbi kroz različite aktivnosti i igre, primjerice: *Slikom do znanja; Trčeći diktat; Loptice; Riječ na riječ; Igra asocijacije; Voćna salata; Predmeti; Stari tavan; Tko ima..., neka...; Halo, halo.*

- *Zabavne aktivnosti*: stjecanje znanja i sposobnosti kroz zabavne i tradicionalne igre, primjerice: *Pauk i muha; Crna kraljica; Care, care gospodare; Došla majka s kolodvora; Mi smo djeca vesela; Kamen, škare i papir; Voćna salata; Ide maca oko tebe.*

- *Praktične aktivnosti*: stjecanje znanja, sposobnosti i vještina uporabom različitih materijala i predmeta: papir, boja, tekstil, stiropor, vuna, kuhače, gumbi, poklopci, četke i sl.



Iako u nekim radionicama prevladava određena skupina aktivnosti (primjerice obrazovne u jezičnoj radionici, zabavne u dramskoj radionici, praktične u lutkarskoj radionici), upravo korištenje i kombiniranje aktivnosti svih triju područja dovodi do najboljih rezultata.

Kao najučinkovitije aktivnosti koje pomažu shvaćanju i usvajanju svake teme, u našem su se radu izdvojile lutkarske i dramske igre i vježbe. Kako stručna literatura navodi (Lugomer 2004), svaki učitelj ima mogućnost, na osnovi već postojećih, svojom kreativnošću oblikovati vlastite igre i na taj način, zavisno o uzrastu, jezičnome predznanju i sociološko-kulturološkoj pozadini, nastavu učiniti zanimljivijom i učinkovitijom. Upravo zato u MŠ i HD koristimo lutkarske i dramske igre kao metode rada u nastavi hrvatskoga jezika i kulture, a same dramske i lutkarske radionice za učenje hrvatskoga jezika i kulture.

## **6. Primjena nekih aktivnosti i igara u radionici kulturne i prirodne baštine**

Osim *Voćne salate* i *Tko ima ..., neka ...*, koje su idealne za satove upoznavanja, u radionici kulturne i prirodne baštine često se igramo s *predmetima*, budući da vrlo lako možemo pronaći, nabaviti ili izraditi (sami ili u radionici zajedno s polaznicima) određene predmete. Primjerice, za *igru asocijacija* vezanih za osobine primorskog krajolika, potrebne su karakteristične biljke (lavanda, ružmarin, smokva...), fotografije karakterističnih životinja (galeb, magarac, koralj...), predmeti-suveniri ili fotografije vezani za poznate gradove (Arena-Pula, Dioklecijanova palača-Split ...) ili predmeti karakteristični za neke otoke (sol- Pag, čipka-Hvar...).

Što je i tko je sve vezan za hrvatsku kulturnu baštinu polaznici mogu naučiti tražeći *skriveno predmete*. Potrebna su nam dva ili više predmeta (primjerice kravata, penkala, otisak prsta, licitarsko srce, čipka ...) i isto toliko (dva ili više) papirića u boji na kojima pišu određeni zadatci. Prije početka sata, učitelj mora u prostoru sakriti predmete i papiriće s uputama. Na početku igre učitelj podijeli polaznike u dvije ili više skupina (zavisno od broja predmeta, tj. papirića) te objasni pravila igre i zadatak: svaka grupa traži papiriće sa svojom bojom, upute na papirićima uputit će igrače ka skrivenim predmetima.

## **7. Umjesto zaključka**

Umjesto zaključka, donosimo dva doživljaja naših radionica (Hrvatski dani u Australiji, veljača 2009.):

*Radionica je utjecala na nas i mi smo počeli puno više govoriti hrvatski doma - mama, tata i baka. Zvonko <sup>28</sup> je bio vrlo dobar. Mi smo ispočetka rekle: "O, nema šanse da izađemo ispred svih i pričamo", ali nekako nas je on privolio i učinile smo to! Željale bismo učiti hrvatski, ali na žalost škole nema u Wollongongu. (Stephanie, Hrvatski katolički centar u Wollongongu, 17. g.)*

*Ja sam naučila puno u hrvatskoj školi. Učili smo gramatiku, razne igre, dramu i zagonetke. Naučila sam godišnja doba, mjesece u godini, o gradovima u Hrvatskoj, biljkama i životinjama. Bilo je puno šale. Ja s veseljem očekujem opet drugu takvu školu. (Natalie, Sydney, Subotnja škola Liverpool, 11. g.)*

---

<sup>28</sup> Uz Zvonka Novosela, voditelja dramske radionice, u HD (SAD, Australija, Makedonija) sudjelovali su i Livija Kroflin (lutkarska radionica), Lidija Cvikić i Josip Lasić (jezične radionice) i Lada Kanajet Šimić (radionica kulturne i prirodne baštine. Sadržaje iz kulturne baštine kroz dramsku radionicu već niz godina u MŠ izuzetno uspješno ostvaruje Grozdana Lajić.

## **Literatura:**

Krasić Lj. (2000). Hrvatske škole u Americi i Kanadi i HIŠAK – 25 godina djelovanja.

*Hrvatski kalendar*, 206-214.

Hrvatska matica iseljenika (2010). Misija, povijest, ustroj. Projekti: škole hrvatskoga

jezika. Preuzeto s <http://www.matis.hr/projekti.php?SubCatID=5>,

[http://www.matis.hr/p\\_u\\_svijetu.php](http://www.matis.hr/p_u_svijetu.php) (31. 5. 2010.).

Varl B. (2004). *Moje lutke*. Zagreb: MCUK.

Kraljević A. (2003). *Lutka iz kutka*. Zagreb: Naša djeca.

Scher, Verrall (2005). *100+ ideja za dramu*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj.

Scher, Verrall (2005). *Novih 100+ ideja za dramu*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj.

Hrvatski centar za dramski odgoj (2010). Valentina Lugomer: *Dramski odgoj u nastavi*,

dramski odgoj: stručni članci. Preuzeto s [http://www.hcdo.hr/?page\\_id=73](http://www.hcdo.hr/?page_id=73)

(31.5.2010.).

## **Summary**

### **The role of the Croatian Heritage Foundation in preserving the Croatian language and culture abroad**

Croatian Heritage Foundation (CHF), founded in 1951, is the central national institution whose mission is to foster the development of Croatian cultural and national identity, as well as Croatian language and customs of the Croats who live outside the homeland. Therefore CHF organizes specific cultural, educational, publishing, sporting, informative and other programs aimed at preserving the Croatian identity and relationship with their mother homeland. Programs are prepared and implemented by different departments, as follows: Department of Education, Science and Sport, Department for Culture, Department for Croatian minorities, Immigrant Heritage Department, Department for publishing and regional offices in Pula, Rijeka, Split, Dubrovnik and Vukovar. Department of Education, Science and Sport organizes various programs for learning the Croatian language and culture (schools, courses, workshops), both in Croatia and Croatian communities in the world; cooperates with the relevant institutions in Croatia and abroad; and gives advices in the area of education. This article presents and describes the CHF programs for learning the Croatian language and culture, with special emphasis on the workshops for children and youth.

**Ključni pojmovi:** Hrvatska matica iseljenika, hrvatski kulturni i nacionalni identitet, programi za učenje hrvatskog jezika i kulture, radionice za djecu i mlade, dramske i lutkarske igre

**Key words:** Croatian Heritage Foundation, Croatian cultural and national identity, programs for learning the Croatian language and culture, workshops for children and youth, drama and puppet play

### **III.**

## **HRVATSKI I MAKEDONSKI KAO STRANI JEZICI // МАКЕДОНСКИОТ / ХРВАТСКИОТ КАКО СТРАНСКИ ЈАЗИК**

**Анета Дучевска**

Филолошки факултет *Блаже Конески*  
Универзитет *Св. Кирил и Методиј*, Скопје

## **Македонскиот јазик како странски (состојби – процеси – перспективи)**

Трудот претставува преглед на состојбите, процесите и перспективите во врска со изучувањето на македонскиот јазик како странски. Во однос на состојбите, се наведува моменталната понуда и побарувачка за изучување на македонскиот јазик како странски на институционално ниво во Република Македонија и во странство. Во точката процеси се наведуваат актуелните активности што се преземаат за унапредување и усовршување на наставата. Во точката перспективи се даваат нови можни насоки за збогатување на содржините од областа македонски јазик како странски.

Предмет на рефератот е опис на актуелната ситуација во врска со изучувањето на македонскиот јазик како странски. Тој опис ќе го проследам низ три точки: состојби, процеси и перспективи.

### **1. Состојби**

Во оваа точка ќе се осврнам на моменталната побарувачка и понуда за изучување на македонскиот јазик како странски на институционално ниво во РМ и во странство. Со оваа економска метафора што ја употребив – побарувачка/понува-мислам на следново: 1. кој, каде и зошто го учи или има потреба да го учи македонскиот јазик како странски; и, 2. што се нуди како кадар и како учебници за таа цел.

Во однос на првото прашање, може да се каже дека во странство македонскиот јазик се изучува на две нивоа: а) на универзитетско – странски студенти кои, студираат главно на славистички катедри, а во чии студиски програми македонскиот јазик е избран или задолжителен; б) на други институции кои не се високошколски – специјализирани јазични центри кои даваат обука пред сè за потребите на дипломатските службеници што ќе работат во РМ. Во Македонија, македонскиот јазик како странски се изучува на следниве рамништа: а) на универзитетско – на Филолошкиот факултет и при Ректоратот. На Факултетот –



странски лектори по други јазици кои имаат потреба да го научат македонскиот јазик до одредено ниво со оглед на тоа што живеат овде; странски студенти чиј престој во РМ е овозможен преку меѓудржавни договори или други стипендии и фондации. При Ректоратот – странски студенти што ќе студираат на различни факултети, и кои мораат да поминат курс по македонски јазик за да се запишат. б) летни школи – во Македонија има две. Најстарата е онаа при МСМЈЛК, а другата е понова и се одржува во соработка со Универзитетот во Аризона, САД. На ова ниво, наставата се одвива еднаш во годината, со дво- или тринеделни курсеви со определен број часови, додека слушателите се главно студенти по македонистика, но и од други области; в) на други институции кои не се високошколски – Центар за странски јазици, Работнички универзитет „Кочо Рацин“, како и многубројни приватни школи за странски јазици. (Со оглед на тоа што погоре го споменав само институционалното ниво, овде нема да се задржувам на случаите самоуки зборуваачи и на приватно ниво, приватни часови.)

Во однос на второто прашање, што се нуди како кадар и учебници, можеме да го кажеме следново: 1. кадарот што ја изведува наставата во странство е претставен или од тамошни професори што се занимаваат со македонистика во соработка со професори или лектори од Македонија, или, пак, само со лектори од Македонија. Ова се однесува на лекторатите при универзитетите. Во другите неуниверзитетски центри, наставниците се родени зборуваачи на македонскиот јазик, кои не мора да бидат професионални наставници по јазик. 2. кадарот што ја изведува наставата во Македонија е претставен главно од професори на Филолошкиот факултет, и тоа главно од Катедрата за македонски јазик, но и од другите јазични катедри. 3. учебници во моментот (зборувам само за учебници): 5 изданија на Семинарот за македонски јазик, литература и култура; едно од Центарот за странски јазици, едно од Работничкиот универзитет, како и неколку изданија од странски автори.

На прв поглед може да се каже дека состојбите на двата плана се задоволителни, но не и целосно задоволувачки, затоа што забележавме дека, особено во последниве десет години, во оваа слика нешто недостасува, дека таа не комплетна, од една страна, и од друга дека треба нешто да се измени во однос на сите сегменти. Што е

тоа што недостасува и што бара подновувања, ќе го претставам во втората точка – процеси.

## 2. Процеси

Значи, првата декада на овој век, поточно самиот нејзин почеток, ја донесе Заедничката европска референтна рамка за јазиците (ЗЕРР), т.е. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), која, како што знаеме сите, претставува еден вид библија за оние што се занимаваат со изготвување учебници, курсеви, тестови за изучување на еден јазик како странски. Преведена е на над 30 јазици, но, за жал, немаме македонска верзија сè уште. Нема овде посебно да се задржувам на самото издание, тоа е тема за себе, само ќе го дефинирам со две реченици: ЗЕРР претставува упатство што се користи за опис на постигнувањата на изучувачите на странски јазици во Европа, т.е. ЗЕРР ги опишува можностите на еден изучувач да чита, да слуша, да зборува и да пишува на секое од шесте издиференцирани рамништа. Ние се судривме со потребата од имплементирање на ЗЕРР во однос на изучувањето на македонскиот јазик како странски кога почнаа да се јавуваат заинтересирани слушатели за посетување курсеви на некое од рамништата на ЗЕРР, и, сега нагласувам, **полагање испит и добивање сертификат за односното рамниште**. Токму овој сегмент е она што недостасуваше во глобалната слика. За таа цел, во 2007 година пријавивме и добивме проект од програмата ТЕМПУС, чија основна цел беше изготвување стандардизирани тестови за проверка на знаењето по македонски јазик како странски на почетно рамниште (т.е. она што одговара на А1 според ЗЕРР) и на средно рамниште (она што одговара на Б1). Целта е постигната, ги имаме тие два теста. Но, се чинеше дека со ова работата не е целосно завршена, па благодарение на заложбите на споменатите колешки, оваа година добивме нов ТЕМПУС проект, со кој се предвидува изработка на учебници за трите основни рамништа, т.е. А1, Б1, Ц1, чии содржини ќе се базираат на ЗЕРР, значи со акцент на сите четири јазични вештини. Понатаму, предвидено е да се изработи и тест за напредното рамниште што ќе одговара на Ц1, а како најново, се планира да се изработи и

квалификациски тест, кој пред сè ќе се користи на Семинарот за македонски јазик, литература и култура.

Во овој дел уште ќе споменам дека и Катедрата за македонски јазик и јужнословенски јазици минатата година презеде иницијатива за воведување посебен студиски модул Македонски јазик како странски, го изработи, тој е веќе акредитиран и ќе започне од идната академска година. Од овој модул се очекува да произлезе кадар обучен за изведување настава во оваа област, било во странство, било во Македонија.

### **3. Перспективи**

Оваа точка некако ги обединува претходните две: значи, можеме да зборуваме за времето пред ЗЕРР, тоа се СОСТОЈБИТЕ, и за времето по ЗЕРР, тоа се ПРОЦЕСИТЕ во кои се наоѓаме сега. Ќе почнам со една перспектива што ни ја посочи проф. Владислав Мјодунка од Краков, инаку раководител на центарот за полски јазик како странски, кој во еден неформален разговор рече, цитирам: „Обидете се да изготвите курсеви и учебници за изучување на македонскиот јазик како европски, а не како словенски јазик.“ Мислам дека професорот мислеше пред сè на европски пристап кон изучувањето на македонскиот јазик како странски, што подразбира следење на стандардите што се поставени во ЗЕРР. И до некоја мера се согласувам со тоа мислење, иако сметам дека не би бил соодветен тој пристап за сите профили што се јавуваат како потенцијални изучувачи на македонскиот јазик како странски. Во таа смисла, би издвоила три различни профили слушатели:

1. Странски студенти што студираат главно на славистички катедри, во чии студиски програми македонскиот јазик е изборен или задолжителен
2. Странски студенти, професори, други заинтересирани – учесници на летната школа
3. Странци – слушатели на курсеви во институции што не се високошколски, значи, приватни школи и слично.

Сите овие профили имаат различни цели, потреби и услови: првите го учат македонскиот јазик како предмет со однапред утврден курикулум и број на часови надвор од Македонија, користат повеќе учебни помагала и на крајот полагаат

соодветен испит; вторите добиваат курсеви со ограничено времетраење и број на часови, наставата е во Македонија, распределени се во групи според нивното познавање на македонскиот јазик, на крајот од курсот не полагаат испит; третите се занимаваат со други професии, престојуваат во Македонија од различни причини (работа, лични ангажмани и сл.), јазикот им е потребен пред сè за комуникативни цели, работат индивидуално или во групи, на крајот не полагаат испит. Така што, ми се чини дека секој профил бара различен пристап.

Како и да е, сега за сега перспективите се дека ќе имаме нови учебници за три рамништа (почетно т.е. А1, средно Б1 и напредното Ц1) со соодветни тестови. И едните и другите се базираат главно на стандардите на ЗЕРП. Она што останува за понатаму е развивање на потесно специјализирани курсеви, или она што се нарекува на англиски „tailor-made“ – „скроени по мера“. Исто така, може да се отвори простор за осмислување културолошки ориентирани курсеви и прирачници, или, пак, за определена јазична вештина.

### **Summary**

The paper gives an account of the present situation regarding teaching and learning Macedonian as a foreign language. The description focuses on three main points: state of affairs, processes, and perspectives. The first point ranges over the following topics: a) current supply and demand of learning Macedonian as a foreign language at an institutional level in Republic of Macedonia and abroad; b) how many and what type of textbooks are available at the moment; c) teaching staff; d) Macedonian and the CEFR. The second point (processes) refers to the current activities that are being undertaken in order to improve and upgrade teaching, training and curricula. The third point (perspectives) takes into account follow up activities for extending and diversifying different areas involved in teaching Macedonian as a foreign language.

**Клучни зборови:** македонски јазик, странски јазик, настава, учебници

**Key words:** Macedonian, foreign language, teaching, textbooks

**Staša Skenžić**

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH

## **Hrvatski jezik u okruženju drugosti; Pregled poučavanja hrvatskoga jezika na stranim visokoškolskim ustanovama**

Afirmacija hrvatskoga jezika, književnosti i kulture jedan je od prioriteta hrvatske politike. Lektorati hrvatskoga jezika i književnosti na stranim visokim učilištima te lektorati stranih jezika na hrvatskim sveučilištima u nadležnosti su Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa od 1994. godine.

Ministarstvo skrbi o 38 službenih razmjenskih lektorata hrvatskoga jezika i književnosti te 2 Centra za hrvatske studije u Australiji i Kanadi, koje sufinancira. Osim navedenih lektorata i centara koji u 21 zemlji obuhvaćaju više od 2000 studenata, Ministarstvo u cijelosti ili djelomično podupire još 30-ak samostalnih lektorata koji nisu u njegovoj nadležnosti. U svrhu unapređenja kvalitete podučavanja hrvatskoga jezika i književnosti, Ministarstvo redovito oprema lektorate, neovisno o tome jesu li u njegovoj nadležnosti ili ne, kroatističkom literaturom, rječnicima, filmovima te drugim nastavnim i multimedijalnim materijalom.

Želio bih ovu prigodu iskoristiti kako bih predstavio sažeti prikaz nastojanja Republike Hrvatske za promicanjem hrvatskoga jezika, književnosti i kulture preko lektorata hrvatskoga jezika na stranim visokoškolskim ustanovama. Da se ne zaboravi, valja istaknuti kako je još krajem 19. stoljeća, točnije 1894. godine, na Sveučilištu Eötvösa Loránda u Budimpešti, osnovana prva katedra za hrvatski jezik i književnost.

No, pravi početak afirmacije hrvatskoga jezika u svijetu podudara se s osamostaljenjem i međunarodnim priznanjem Republike Hrvatske. Već 1992. godine šalju se prvi lektori hrvatskoga jezika na sveučilišta i visoka učilišta u Republici Mađarskoj (Budimpešta, Pečuh, Baja, Szombathely) i to zahvaljujući potpisanim međunarodnopravnim aktima. U to su vrijeme lektorati bili u nadležnosti tadašnjeg Ministarstva prosvjete, kulture i športa, a 1994. godine skrb o lektoratima hrvatskoga jezika i književnosti na stranim visokim učilištima, ali i lektoratima stranih jezika na hrvatskim sveučilištima preuzima Ministarstvo znanosti, tehnologije i informatike, odnosno, današnje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Time započinje novo doba u slanju lekora i lektorica hrvatskoga jezika na inozemna visoka učilišta čiji se broj povećavao otprilike tempom potpisivanja bilateralnih ugovora o suradnji u području obrazovanja znanosti s drugim državama.

## **1. Lektorati hrvatskoga jezika i književnosti**

Danas Ministarstvo skrbi o 36 službenih razmjenskih lektorata hrvatskoga jezika i književnosti te 2 Centra za hrvatske studije u Australiji i Kanadi, koje sufinancira. Riječ je o lektoratima u sljedećim zemljama:

### **ARGENTINA**

- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Universidad nacional de Rosario, Rosario

### **AUSTRIJA**

- Karl-Franzens Universität, Graz

### **BELGIJA**

- ISTI - Institut za prevođenje i prevoditelje, Bruxelles

### **BUGARSKA**

- Sveučilište "Sv. Kliment Ohridski", Sofija

### **ČEŠKA**

- Univerzity Karlovy, Prag

### **FRANCUSKA**

- Universite de Paris - Sorbonne, Pariz
- Universite Jean Moulin, Lyon
- Universite Stendhal, Grenoble
- INALCO Institut, Pariz
- Universite le Miral, Toulouse

### **INDIJA**

- University of Delhi, New Delhi

### **ITALIJA**

- Universita degli studi di Padova, Padova
- Universita degli studi di Firenze, Firenze
- Universita "La Sapienza", Rim

### **KINA**

- Beijing foreign studies University, Peking

## **LITVA**

- Vilniaus Universitetas, Vilnius

## **MADARSKA**

- Eotvos Lorand Tudomanyegyetem, Budimpešta
- Berszenyi Daniel, Szombathely
- Sveučilište "Janus Panonius", Pecs
- Eotvos Jozsef Foiskola, Baja

## **MAKEDONIJA**

- Sveučiliše "Sv. Kiril i Metod", Skopje

## **POLJSKA**

- Uniwersytet Slaski, Sosnowiec
- Uniwersytet Warszawa, Varšava
- Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznan
- Uniwersytet Jagiellonski, Krakow

## **RUMUNJSKA**

- Catedre de Limbi Slave, Bukurešt

## **RUSKA FEDERACIJA**

- Filozofski fakultet Moskovskog državnog Sveučilišta V.M. Lomonosov, Moskva

## **SAD**

- Indiana University, Bloomington,
- Indiana University of Iowa, Iowa City

## **SLOVAČKA**

- Univerzita Komenskeho, Bratislava

## **SLOVENIJA**

- Filozofska fakulteta, Ljubljana

## **ŠPANJOLSKA**

- Alcalá de Henares, Madrid

## **UKRAJINA**

- Univerzitet "Taras Ševčenko", Kijev
- Univerzitet "I. Franko", Lavov

## **VELIKA BRITANIJA**

- University of London, London

Usporedimo li broj lektorata s jezičnim zajednicama koje su velike kao hrvatska, pa čak i s onima koje su nešto veće, možda bismo i mogli biti zadovoljni trenutačnim stanjem. Međutim, pogledamo li raspored postojećih lektorata, primjetit ćemo negdje veliku gustoću, a drugdje veliku bjelinu koju je ponekad teško shvatiti. Naime, Republika Hrvatska u svojoj nadležnosti nema niti jedan lektorat u SR Njemačkoj, zemljama Beneluxa, skandinavskim zemljama i sl. To jasno upućuje na zaključak kako je nužno izraditi dugoročnu nacionalnu strategiju promicanja hrvatskoga jezika, književnosti i kulture u svijetu. S druge strane, ne treba smetnuti s uma kako Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, imajući na umu spomenutu bjelinu, trenutačno pregovara o otvaranju lektorata hrvatskoga jezika u Portugalu, Irskoj, Turskoj i Čileu.

Valja naglasiti kako Ministarstvo u cijelosti ili djelomično podupire još 50-ak samostalnih lektorata koji nisu u njegovoj nadležnosti. Koliko je doista lektorata hrvatskoga jezika i književnosti u svijetu, teško je reći jer se svako malo pojavljuju podatci o novima. U svakom slučaju, Ministarstvo trenutačno skrbi i o lektoratima, primjerice, u Oldenburgu, Goettingenu, Bambergu, Gdanjsku, Kyotu, Bonnu, Pescari, Udinama, Trstu....

### **2. Lektori hrvatskoga jezika**

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa početkom svake godine raspisuje natječaj za izbor lektora za iduću akademsku godinu, čije trajanje može biti najviše do tri godine u kontinuitetu. Izbor lektora koji će predavati hrvatski jezik na nekom stranom sveučilištu provodi Odbor za lektorate, savjetodavno tijelo imenovano odlukom ministra znanosti, obrazovanja i športa. Odbor predlaže ministru najbolje kandidate za pojedina lektorska mjesta, a ministar ih potvrđuje. Popis predloženih kandidata, koju je potvrdio ministar, diplomatskim putem prosljeđuje se stranim sveučilištima, kojima je pak ostavljena potpuna akademska sloboda u konačnom izboru lektora hrvatskog jezika među ponuđenim kandidatima.



Biti lektor u inozemstvu znači raditi vrlo zahtjevan i delikatan posao za koji nema dovoljno stručno osposobljenih kandidata. Razlog tomu je što lektor u inozemstvu danas ima sve šire područje kojim mora vladati. Učenje hrvatskoga jezika je, između ostaloga, i učenje kulture na svim razinama jezične kompetencije pa lektori koji poučavaju hrvatski jezik u inozemstvu moraju raspolagati ne samo jezičnom nego i prikladnom kulturološkom kompetencijom jer samo na taj način mogu promovirati hrvatsku kulturu u svijetu. Lektori hrvatskoga jezika i književnosti, osim izvođenja nastave, organiziraju i predavanja gostujućih predavača, profesora s hrvatskih sveučilišta, književnika, redatelja i drugih kulturnih i javnih djelatnika, a u svrhu promocije hrvatskog jezika i kulture, organiziraju kazališne predstave, večeri hrvatskoga filma, dane kulture, književne susrete, prevođenje, izdavanje časopisa i brojne druge aktivnosti koje potiču zanimanje studenata za učenje hrvatskoga jezika.

### **3. Briga o lektoratima i studentima**

U svrhu unapređenja kvalitete podučavanja hrvatskoga jezika i književnosti, Ministarstvo redovito oprema lektorate, neovisno o tome jesu li u njegovoj nadležnosti ili ne, kroatističkom literaturom, rječnicima, filmovima te drugim nastavnim i multimedijalnim materijalom. Studentima lektorata Ministarstvo dodjeljuje jednosemestralne stipendije za usavršavanje hrvatskoga jezika na Croaticumu Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Centru za hrvatske studije u svijetu pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu te Riječkoj kroatističkoj školi pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, a osim jednosemestralnih, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa dodjeljuje i stipendije za kraći znanstvenoistraživački boravak u svrhu proučavanja literature, istraživanja ili konzultacija s profesorima vezanih uz izradu znanstvenih radova iz područja kroatistike.

Osim stipendija, Ministarstvo omogućava grupama studenata kratke studijske boravke od nekoliko dana. Tijekom tih boravaka studenti imaju priliku upoznati se s hrvatskim jezikom i kulturom na predavanjima organiziranim na sveučilištima te posjetima muzejima, ustanovama i lokalitetima koji su reprezentativni za hrvatsku kulturnu i prirodnu baštinu.

Umjesto zaključka, potrebno je istaknuti neke moguće smjernice vezane uz daljnji razvoj kroatistike na stranim visokoškolskim ustanovama:

- sustavna jezična politika o radu na lektoratima u inozemstvu u sklopu priprema za EU pod okriljem i uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa;
- izrada internetskih stranica vezanih uz rad hrvatskih lektorata, on – line učenja i e – learninga;
- sustavnija priprema lektora za odlazak u inozemstvo;
- sustavno praćenje stanja na lektoratima i rada lektora;
- daljnja, što kvalitetnija, opskrba lektorata recentnom kroatističkom literaturom;
- promocija hrvatskoga jezika i kulture u svijetu uspostavom čvršćih veza između lektorata i hrvatske diplomacije.

#### **SUMMARY**

The affirmation of the Croatian language, literature and culture is one of the priorities of Croatian politics. Departments of the Croatian language and literature abroad and language departments of foreign languages at Croatian universities are under the jurisdiction of the Ministry of Science, Education and Sports since 1994. Ministry take care of 38 official language departments of the Croatian language and literature and 2 Centre for Croatian Studies in Australia and Canada, which co-finance. Besides that, Ministry supported another 30 lectureship that are not come within the competence of the Ministry. In order to improve the quality of teaching Croatian language and literature, the Ministry regularly supply with literature, dictionaries, films and other educational and multimedia material.

**Ključne riječi:** lektorati hrvatskoga jezika, jezična politika

**Key words:** Croatian language study sections, language politics

**Ljudmil Spasov**  
**Želimir Ciglar**

Филолошки факултет *Блаже Конески*  
Универзитет *Св. Кирил и Методиј*, Скопје

## **Hrvatski kao strani jezik u Makedoniji**

Na temelju jednogodišnjeg iskustva poučavanja hrvatskog jezika u Republici Makedoniji, na Filološkom fakultetu „Blaže Koneski“ autori pokazuju koje su sve osobitosti poučavanja tog jezika među govornicima koji su uvjereni da većinom već vladaju osnovama hrvatskog jezika. Budući da hrvatski jezik uče preko televizijskih programa (televizijske serije) i preko estrade, (usmenim putem, dakle) studenti vrlo traumatično reagiraju na susret s hrvatskim standardnim jezikom i latiničnim pismom. Funkcionalni stilovi s kojima se susreću najčešće su razgovorni, žargon (na televiziji) ili čak dijalektalni govori (čakavski) u pjesmama hrvatskih estradnih zvijezda koje su vrlo popularne u Republici Makedoniji (Giboni, Oliver Dragojević, Petar Grašo...) Budući da ne postoje bogati rječnici makedonsko-hrvatski i hrvatsko-makedonski, kako je vrlo teško nabaviti priručnike i beletristiku na hrvatskom jeziku u makedonskim knjižarama, studenti jezik uče usmenim putem. Vrlo se teško i nerado izražavaju pismeno, nerijetko slabo vladaju i latinicom, osobito kurzivnom, teško (i nerado) usvajaju upotrebu dijakritičkih znakova, refleksi glasa jat primjenjuju automatski... Na početne stupnjeve učenja hrvatskog jezika dolaze s iluzijama i o zemlji Hrvatskoj i o njenom književnom jeziku. Slika je to virtualna, posredovana elektronskim putem, često uljepšana trivijalnim televizijskim oblicima uvezenim iz Hrvatske. Studenti na početnom stupnju učenja hrvatskog jezika vladaju sa stotinjak riječi i s jednostavnim rečenicama koje su nerijetko izvan hrvatskog standardnog jezika.

Nužno je izraditi posebnu hrvatsku početnicu za one kojima je makedonski materinski jezik, jer studenti s lakoćom svladavaju npr. glagolska vremena, ali velike teškoće imaju s novoštokavskim akcenatskim sustavom, refleksom glasa jat, padežima... Bilo bi dobro da udžbenik bude pisan latinicom i makedonskom azbukom, da bude dakle dvopismen i dvojezičan. Također, bilo bi dobro da se utemelji kroatistička knjižnica na Filološkom fakultetu „Blaže Koneski“ kako bi studenti mogli lakše saobraćati s visokom hrvatskom književnošću, jer se učeći hrvatsku književnost najčešće služe prijevodima na makedonski jezik. Studenti su, o trošku MZOŠ RH utemeljili portal [www.kroatisti.mk](http://www.kroatisti.mk), a lektor i koordinator blog <http://zciqlar.wordpress.com>, pa se na tim stranicama mogu pronaći sve nužne obavijesti o studiju hrvatskog u Makedoniji.

### **1. Uvod**

Jedanaestogodišnji naponi poučavanja hrvatskog jezika na Filološkom fakultetu „Blaže Koneski“ u Skopju okrunjeni su prije tri godine uspostavom studija kroatistike kao druge grupe, dakle kao B studija, tako da je prva generacija od sedmero studenata akademske godine 2009./2010. uspješno završila trogodišnji program i stekla naslov filologa hrvatskog jezika. Na prvoj i drugoj godini B studija iste godine upisano je također sedmero studenata. Akademske godine 2008./2009. utemeljen je i studij čiste kroatistike, koji je upisalo 14 studenata. Program njihova četverogodišnjeg studija posve je nalik programu studija kroatistike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

## **2. Više od 130 studenata hrvatskog**

Povrh toga više od stotinu studenata različitih grupa Filološkoga fakulteta „Blaže Koneski“ u Skopju sluša hrvatski kao strani ili južnoslavenski jezik. Neki dva, a neki četiri semestra. Neki izborno, a neki obvezno. Ukupno, dakle, akademske godine 2009./2010. više je od 130 studenata u Skopju pohađalo nastavu hrvatskog jezika i polagalo ispite vezane uz hrvatski jezik. Budući da svi studenti prolaze sličan proces suočavanja sa stranim (drugim) jezikom i sa stranom (drugom) kulturom, uključit ćemo u ovo razmatranje sve studente koji su na bilo koji od spomenuta četiri načina uključeni u učenje hrvatskog jezika.

Iako je Filološki fakultet „Blaže Koneski“ izuzetno velik, i samostalno i kao dio pravog sveučilišnoga kampusa u sklopu Sveučilišta Svetog Ćirila i Metoda, ipak je ovako veliko zanimanje za hrvatski jezik važno i znakovito, pa zaslužuje razmatranje. Budući da je stupanj razumijevanja govornika makedonskog i hrvatskog jezika vrlo velik, dio studenata predmnijeva da će lako svladati program i steći nužne bolonjske bodove baveći se pomnije ostalim, „važnijim“ aktivnostima na fakultetu. Dio studenata, pak, upisuje hrvatski jezik zbog zainteresiranosti za kulturu i podneblje koje doživljavaju kao drukčije od vlastitog. Hrvatska je za njih egzotična zemlja s turističkih plakata. Nažalost, najmanje je onih studenata koji studij hrvatskog jezika upisuju zbog želje da se upoznaju s jezikom samim i s nepoznatom, drugom, drukčijom kulturom. Prvih tjedana iluzije svih triju skupina skladno se isprepliću s nastavnim programom koji studente uvodi preko poznatoga u nepoznato. Studenti su oduševljeni kad se na studiju suoče s pop kulturom koju konzumiraju preko elektronskih medija. Iskoristili smo veliku popularnost Olivera Dragojevića i Gibonija, Grupe „Time“ (pjesma „Makedonija“ iz 1968. godine) kako bismo studentima pokazali prozodijske mogućnosti hrvatskog jezika i zainteresiranost Hrvata za njihovu kulturu. Mnogi se od njih, također, susreću s virtualnom hrvatskom popularnom kulturom preko televizijskih novela, sapunica. Iako su serije titlované na makedonski jezik, makedonskom ćirilicom, studenti stječu dojam da razumiju što likovi govore i bez titlova. Uostalom, donedavna su mogli gledati oba programa hrvatske javne televizije i dva programa komercijalne. Sada mogu gledati samo prvi program HTV, osim

ako nemaju kabelsku televiziju. Razlozi su vezani uz obvezu plaćanja autorskih prava stranih filmova koji se emitiraju na ukinuta hrvatska tri programa.

O dobrobiti i štetnosti navedenog pristupa više u sljedećim poglavljima, no poslije tog suočavanja s popularnom kulturom slijedi postupno suočavanje s auditivnim materijalima na kojima hrvatski glumci govore hrvatsku suvremenu poeziju, a potom, na što studenti vrlo dobro reagiraju, analiziramo auditivne snimke renesansne hrvatske poezije („Jur ni jedna na svit vila“, Hektorović, Bunić Vučić, Držić i sl.) Na razini makrostrukture pokušavamo dokučiti smisao, a potom tražimo riječi koje nisu studentima razumljive, pa ih prevodimo prvo na suvremeni hrvatski jezik, a potom i na makedonski. Pri tom je izuzetno koristan multimedijalni rad mr. sc. Emice Calogjere Rogić (Calogjera Rogić 2010) , te prigodno izdanje CD-a „Stav'te pamet na komediju“ u povodu 500. obljetnice rođenja Marina Držića (Držić, M. 2008).

Studenti pokazuju vrlo visok stupanj pasivne jezične kompetencije. No, ona je stečena posrednim putem, stečena je preko popularne kulture i preko trivijalnih televizijskih oblika, a ne čitanjem.

U hrvatskoj podjednaku popularnost Dragojevića i Gibonija među mladima uživa, još uvijek, Toše Proeski. Ipak, suvremena je glazba namijenjena mladima morala proći ritmičku preobrazbu kako bi nalikovala svojim anglosaksonskim uzorima. Ako želite napisati modernu skladbu za estradu možete npr. zaboraviti na hrvatski dvostrukorimovani osmerac (osim ako ne pripadate južnočakavskom kulturnom krugu), a Makedonci moraju zaboraviti sve svoje duge riječi, kao i Hrvati. Naime, preporučljivo je da tekst ima što više (otvorenih) vokala i da su sve riječi maksimalno dvosložne, kako bi se skladba mogla ritmički i zvučno preobraziti u glazbu koja će nalikovati anglosaksonskoj. Dakle, popularne skladbe, osim spomenutih iznimki, imitiraju ne samo tonski, već i jezično zapadnjački uzor. Jezik televizijskih serija također je stiliziran jezik, formulaičan, pun kratkih rečenica, nabijenih emocijama, a siromašnih višeznačnoću. Leksik takvih serija ne prelazi granicu od dvije, tri tisuće riječi, a koristi se manje od stotinu frazema. Ima i blistavih iznimaka, primjerice makedonska narodna pjesma

„Зайди, зайди јасно сонце/ Zajdi, zajdi jasno sonce,, u izvođenju Toše Proeskog i u Hrvatskoj je hit, kao i u Makedoniji iako ne zadovoljava navedene kriterije popularne glazbe!

U trenutku kad lektor pokuša prijeći tu granicu, kad studente suoči s visokom hrvatskom književnošću, osobito u pisanom obliku, jača strah od jezika, jer se postupno smanjuje i stupanj razumijevanja. Studenti nerado posežu za priručnicima, na drugoj godini učenja jezika taj se strah dodatno povećava jer se povećava i učenje gramatike, a uz to traži se i znatnije razvijanje aktivne jezične kompetencije. Uočavamo i strah od latiničnog pisma. Neki nikada ne pristanu pisati palatale, dijakritičke znakove ili ih neprestance pišu pogrešno (Jelaska i sur. 2005).

Na taj strah od jezika studenti različito reaguju. Neki jednostavno prestaju neko vrijeme dolaziti na predavanja, a neki i sami počinju stvarati djela na hrvatskom jeziku. Poseban je primjer studentica prve godine Katerina Minoska koja je na makedonskom napisala pjesmu „Čuvstvo“ i sama je prevela na hrvatski jezik /Ciglar, Ž (2010) <http://z ciglar.wordpress.com/>

### **3. Od međujezika do materinskog i inog jezika**

Osobita pomoć lektoru je Katedra za makedonski jezik i književnost, jer bez dobrog poznavanja materinskog jezika vrlo je teško kvalitetno naučiti bilo koji strani jezik. Budući da su im roditelji u školi učili „međujezik“ koji se zvao srpskohrvatski ili hrvatskosrpski studenti su preko roditelja usvojeno znanje komuniciranja s nemakedonskim slavenskim govornicima povezali sa svojim virtualnim iluzijama o jeziku i narodu stečenim preko estrade i televizije.

Vrlo je teško prijeći tu granicu i pobuditi kod studenata želju za učenjem različitosti a ne sličnosti u jeziku i kulturi. Mislimo da je to plod utopljenosti u pop kulturu koja teži posve poništiti dijakroniju, a sinkronijski niz uspostavlja brišući sve različitosti među kulturama, jasno radi profita. Kulturna, pa dakle i jezična jednoobraznost koja prijete našoj elektronskoj civilizaciji zastrašujuća je, osobito za male jezike i kulture. A među

njima su i hrvatska i makedonska kultura. Hoće li mali europski jezici postati tek dijalekti kad ostanu bez svoje humanističke inteligencije u iduća tri ili četiri naraštaja?!

Sljedeći šok koji pojačava strah od učenja jezika jest suočavanje s hrvatskim narječjima, osobito kajkavskim i čakavskim, koje studenti intuitivno i stereotipno stečeno ne doživljavaju kao dijelove hrvatskog jezika, već kao strane, nerazpoznatljive elemente koje teško povezuju sa suvremenih hrvatskim jezikom.

No, suočeni s hrvatskom narodnom i etno glazbom i dijalektalnom poezijom, nerijetko se studenti iznenade kad u narječjima prepoznaju arhaične oblike koji su sačuvani i u makedonskom jeziku (leksik, naglasak), a kojih nema u suvremenom hrvatskom standardnom jeziku. Oni koji su svladali osnove staroslavenskog vrlo brzo povezuju činjenice u dijakroniji. Studenti koji dodirnu tu točku spoznaje o različitosti jezika i kultura na putu su da postanu istinski filolozi i znalci hrvatskog i drugih jezika koje uče, osobito slavenskih.

#### **4. Razvijanje aktivne jezične kompetencije**

Druga godina učenja hrvatskog kao stranog jezika snažnije je usmjerena na razvijanje aktivne jezične kompetencije. Neki studenti žele učiti gramatiku i ne prolaze kroz drugo traumatično iskustvo prelaska s intuitivnog znanja na stvarnu jezičnu spoznaju. Dio studenata i u toj fazi učenja pokazuje snažan strah od jezika, možda je to strah od spoznaje o vlastitim iluzijama o jeziku i kulturi koje u toj fazi svakako treba razotkriti ako se želi studentu pomoći da se oblikuje u jezičnog znalca, a ne brbljavca nekoliko riječi i frazema. Na toj razini posve se ruši idealizacija strane kulture i student više nije potencijalni turist, već se priprema da bude istraživač i preispitivač i vlastitog materinskog jezika i vlastite kulture, a potom i strane.

Za ovakvo dvogodišnje (ili četverogodišnje) putovanje od iluzije do spoznaje o drugoj kulturi uistinu je nužna hrabrost suočavanja prvo s vlastitim identitetom, koju ne posjeduju svi studenti, a potom i spremnost za suočavanje s drugim i drukčijim. Zbog izuzetno heterogenih grupa, kad je riječ o glavnom studijskom programu, neki studenti i

nisu zainteresirani za jezik, već za književnost ili pedagogiju. No, može li se uopće spoznati i proučavati književnost bez jezika? Može li se ikoga poučavati bez jezika?

Mislim da učitelj nema izbora i da mora opetovano inzistirati na suočavanju studenata s jezičnim različitostima. Primjerice, nevjerojatna većina studenata radije će upotrijebiti internacionalnu riječ, nego izvornu hrvatsku, iako su s njom upoznati. Gotovo 90 posto studenata je na posljednjem testu makedonsku riječ *офицер* /*oficir* prevela na hrvatski: *oficir*, a ne *časnik*. Više od 70 posto studenata ne zna ispravno napisati hrvatske nazive za mjesece, iako su upoznati s tim da su to stari slavenski nazivi koje i Česi i Poljaci još uvijek koriste. Budući da je riječ o samo 12 imenica, mislim da je posrijedi ipak psihološki, a ne memorijski problem. Zbog nekog razloga studenti slijede liniju manjeg otpora i neprestance traže sličnosti između hrvatskog jezika i međujezika koji dijelom poznaju, nego što žele uočiti različitosti, a bez toga nema saobraćanja niti s visokom literaturom, niti s akademskim građanstvom.

## **5. Studij kroatistike**

Studenti kroatistike, budući da imaju veću satnicu i pomoć nositelja programa profesora dr. Ljudmila Spasova koji s njima radi u suradnji s lektorom, taj su problem dijelom riješili prevodeći prvo s hrvatskog na makedonski, potom s makedonskog na hrvatski jezik antologijska djela makedonske i hrvatske književnosti i to od početaka do danas, od usmene književnosti do suvremenih pisaca. Proces je ovakav: lektor prvo sa studentima analizira određenu makrostrukturnu formu (pjesmu, priču, članak), semantička i leksička analiza provodi se pomno. Umjesto brzog čitanja, koristimo se starim metodama pomnog čitanja (*close reading*) i to tako da studenti sami postavljaju pitanja i traže nepoznato i to od najvećeg diskursa (pjesme, priče, romana i sl.) do najmanje jedinice (riječi).

Potom se ta djela, u suradnji s nositeljem programa prof. dr. Ljudmilom Spasovom, prevode na makedonski jezik vodeći računa o osobitostima i prozodijskim karakteristikama materinskog ili prvog jezika većine studenata čiste kroatistike.

U tisku je dvojezična i dvopismena knjiga antologijskih djela hrvatske i makedonske književnosti što su je uz pomoć lektora i koordinatora za hrvatski jezik preveli studenti kroatistike. Bit će otisnut i zvučni zapis. Djela će čitati hrvatski glumci i studenti.



Posrijedi su djela u rasponu od usmene poezije, Bašćanske ploče, stećaka, do Slamnigova, Pupačićeva, Bagićeve i Mićanovićeve djela.

Studenti izuzetno nelagodno reaguju na lektorove pogreške u vladanju makedonskim jezikom i pravopisom, a to se može riješiti samo tako da lektor pokazuje iskrene napore u svladavanju makedonskog jezika i pravopisa. Još važnije je da usvoji i poštuje kulturološke razlike i da to neprestance naglašava. Tek potom ima pravo to isto tražiti od svojih studenata kad je posrijedi hrvatski jezik i hrvatska kultura. Čisti kroatisti, kao i svi ostali, imali su prigodu pohađati akademske godine 2009./2010. i ukupno 55 sati nastave koju su izvodili profesori iz Hrvatske, s Odsjeka kroatistike Filozofskoga fakulteta Sveučilišta iz Zagreba (prof. dr. Ivo Pranjković, prof. dr. Marko Samardžija, prof. dr. Stipe Botica). Prof. dr. Marko Samardžija usmeno je ispitao i pedesetak studenata (Suvremeni hrvatski jezik 5 i 6, Dijalektologija hrvatskog jezika s akcentologijom, Povijest hrvatskog jezika, Kontrastivna analiza hrvatskog i makedonskog jezika s prevođenjem).

Zbog svih navedenih posebnosti, zbog višestoljetnih veza hrvatske i makedonske kulture, što je kulminiralo tiskanjem dviju presudnih knjiga: Miladinovaca i „Бели мугри/ Racinovich „Bijelih praskozorja“ (Racin, K. 1939., 2009) u Zagrebu, zbog osobitog interesa u Hrvatskoj za makedonski jezik i književnost, podržavam napore da se sačuva i dalje razvija studij hrvatskog jezika i književnosti u Makedoniji.

## **6. Umjesto zaključka**

Problema ima, ali nisu nepremostivi. Mnogo je hrvatskih knjiga prevedeno, pa studenti radije čitaju prijevode, nego djela u originalu. Uz to originali i nisu pristupačni, niti u knjižarama niti u knjižnicama. Kažu kako su hrvatske knjige u Makedoniji preskupe, pa bi možda hrvatski izdavači morali cijene prilagoditi tržištu. To znači da odulji roman ne bi smio stajati više od desetak eura. Začudo, u prodavaonicama nosača zvuka moguće je kupiti bilo koju novu hrvatsku ploču. Predlažemo, dakle, da ipak nešto naučimo i od estrade.

Nedostaje hrvatsko-makedonski rječnik. Zbog neobjašnjivih razloga „Mali makedonsko hrvatski i hrvatsko-makedonski rječnik“ (Stefanija, D. i Pavlovski, B. 2006 ) skup je i za hrvatske prilike, a u knjižarama ga je nemoguće pronaći, iako je objavljen uz velike napore i uz potporu Veleposlanstva Republike Makedonije u Republici Hrvatskoj te čak nekoliko zajednica Makedonaca u Republici Hrvatskoj. Rječnik je dobar početak, no sa 4220 riječi u makedonsko-hrvatskom i 4500 u hrvatsko-makedonskom dijelu omogućuje tek uvod u poznavanje jezika. Zato je nužno što prije napraviti veliki hrvatsko-makedonski i makedonsko-hrvatski rječnik s barem pedesetak tisuća riječi. Projekt su pokrenuli odvojeno 2009. godine Institut za jezik Republike Makedonije i zagrebačka Školska knjiga.

Iako smo sa studentima imali prigodu raditi s vrhunskim udžbenicima „Hrvatski za početnike 1“ (Čilaš-Mikulić, M. i sur. 2008) te „Učimo hrvatski 2“ (Kosovac, V. i Lukić, V. 2007.) čini se da bi za makedonske studente trebalo napraviti poseban udžbenik koji bi vodio računa o njihovoj dvopismenosti i znatnijoj obaviještenosti o jeziku i kulturi Hrvata. U tom smislu mislim da je dobra vodilja Roza Tasevska i njen udžbenik „Македонски со мака“ (Tasevska, R. 2009). Udžbenik je tropismen (makedonska i ruska ćirilca te latinica), te trojezičan. Naime, pisan je usporedno makedonskim, ruskim i engleskim jezikom. Čini nam se da bi sličan udžbenik hrvatskog jezika, pisan makedonskim, hrvatskim i engleskim jezikom pomogao slavenskim govornicima da lakše uoče sličnosti, ali još važnije, da uoče i nauče različitosti između hrvatskog i makedonskog jezika kako bi bili izvrsni govornici i jednog i drugog jezika. Ili da se postojeći udžbenici dopune u tom smislu za slavenske govornike koji pišu svoje materinske jezike ćiriličnim pismom. Ujedno, uvjereni smo da bi takav pristup smanjio i strah od jezika i strah od pisma. On bi morao voditi i računa o kulturološkim razlikama kojih u prvi mah niti su Hrvati niti Makedonci svjesni, a potom i o poveznicama i sličnostima kojih je od početaka slavenske pismenosti mnogo. U tom je smislu osobito korisna razdjelnica „slavia ortodoksa“ i „slavia romana“ (Peti-Stantić 2008).

Današnji studenti rado saobraćaju internetskim vezama. Zato je, uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske utemeljen portal [www.kroatisti.mk](http://www.kroatisti.mk) i

prepušten studentima da ga sami uređuju. I tu se očitovao i strah od jezika i strah od pisma. Sadržaji na portalu su pretežno slikovni, fotografski, pismo je isključivo makedonska ćirilica, a jezik isključivo makedonski. Teme pretežno mobiteli i računalna oprema. Studenti su tvrdili kako je preskupo održavati portal na dva pisma i dva jezika. Zato su lektor i koordinator za hrvatski jezik pokrenuli (besplatno!!) blog <http://z ciglar.wordpress.com> koji je dvojezičan i dvopismen. Na njemu studenti mogu pronaći obavijesti o studiju, skripte, testove s ključem, razgovore s hrvatskim i makedonskim jezikoslovcima i slično. Blog održava, kontrolira i vodi, dopunjava lektor, uza suradnju s nositeljem programa i koordinatorom za hrvatski jezik. Sljedeći lektor dobit će zaporku i upute kako da se koristi tim blogom.

Oba bi se portala trebala razvijati samostalno, ali upućujući sadržajima jedni na druge. Na ovim se adresama može i ponajbolje steći uvid u stanje poučavanja hrvatskog jezika u Republici Makedoniji na Sveučilištu Sv. Ćirila i Metoda, na Filološkom fakultetu „Blaže Koneski“.

## LITERATURA

- Calogjera Rogić, E. (2010) Hrvatski dijalekti i povijesni razvoj hrvatskog književnog jezika. Zagreb: Školska knjiga
- Čilaš-Mikulić, M i sur. (2008) Hrvatski za početnike 1. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
- Držić, M. (uredila Ljerka Marković Gotovac) (2008) Stav'te pamet na komediju. Zagreb: Croatia Records
- Kosovac, V. i Lukić V. (2007) Učimo hrvatski 2. Zagreb: Centar za strane jezike, Školska knjiga
- Jelaska, Z. i sur. (2005). Hrvatski kao drugi i strani jezik. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
- Peti-Stantić, A. (2008) Jezik naš i/ili njihov. Zagreb: Srednja Europa
- Racin, K. (1939). Бели мугри/ Beli mugri. Samobor. Tiskara Dragutina Špulera
- Racin, K. (2009.) Бели мугри/ Beli mugri/ Bijela praskozorja (reprint). Zagreb: Zajednica Makedonaca u Republici Hrvatskoj

Stefanija, D. i Pavlovski B. (2006) Мал македонско-хрватски и хрватско македонски речник/ Mali makedonsko-hrvatski i hrvatsko makedonski rječnik, Pula: Zavičajna naklada „Žakan Juri“

Tasevska, R. (2009) Македонски со мака/ Makedonski so maka. Скопје. Универзитет „Св. Кирил и Методиј,, Меѓународен семинар са македонски јазуик, литература и култура/ Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“, Međunaroden seminar za makedonski jazik, literatura i kultura

[www.kroatisti.mk](http://www.kroatisti.mk) (1. 6. 2010)

<http://zicglar.wordpress.com> (1. 6. 2010)

### **Summary**

In article „Croatian as foreing language in Macedonia“ we ofered short view in studying croatian language and literature in Macedonia, on the Univerity St. Kiril i Metodij, Faculty of Philology "Blaze Koneski" in Skopje. More than 130 students learned croatian language in academic year 2009/2010, first generation of seven students gratued in short three years croatistic program, and 14 students are studying croatian language and literature on the second year (four years programe). Others learn croatian language like foreign language, or southslavic language. Most of this article is about fear of foreign language and foreign culture. Because of that fear language instructor has helped students to make their own internet portal [www.kroatisti.mk](http://www.kroatisti.mk), and for students he also made blog <http://zicglar.wordpres.com> with tests, scripts and other information about studying. Coordinator for croatian language and language instructor almost finished book with translation of antological croatian and macedonian poetry. Autors suggest that is necessary to make an original book for beginners with croatian, macedonian and english language, with macedonian Cyrilic script ana croatian and english Latin characters. Also, it's necessary to make a croatian-macedonian, and macedonian-croatian dictionary as soon as possible.

**Ključne riječi:** ini jezik, kulturološke razlike, strah od jezika, slavia ortodoxa, slavia romana

**Key words:** foreign language, cultural differences, fear of foreign language, slavia ortodoxa, slavia romana

**Борјана Прошев-Оливер**

Филозофски факултет

Универзитет во Загреб

## **Наставата по македонски јазик на Филозофскиот факултет во Загреб: потреба за поврзување на стратегиите и мотивациите во процесот на учењето на македонскиот јазик како странски**

Страгиите при учењето на странските јазици веќе подолго време се предмет на интерес кај стручњациите што се занимаваат со проучувањето на процесот на учењето на странските јазици и можат сосема адекватно да се применат како меродавни и при учењето на македонскиот јазик како странски на Филолошкиот факултет во Загреб. Анкетата спроведена меѓу студентите по македонски јазик на Филозофскиот факултет во Загреб ги истакна следните стратегии: на паметењето, комуникациските стратегии, метакогнитивните, когнитивните стратегии, стратегиите на разбирањето и општествено-афективните стратегии. За секоја од нив ќе стане збор во интегралната верзија на трудот.

Меѓутоа мотивацијата, како неоспорно важен афективен фактор во учењето на странскиот јазик, е до сега делумно запоставена во однос на стратегиите на учењето во рамките на сродните проучувања. Мотивацијата во учењето на странски јазик е соцо-психолошка категорија и е резултат на општествено-културалните околности од кој потекнува ученикот и средината во која се учи јазикот, а коишто силно влијаат врз успехот на учењето и совладувањето на граматичките компетенции на сите рамништа. Анкетата спроведена меѓу студентите по македонски јазик на Филозофскиот факултет во Загреб ги истакна следните видови мотивација: прагматично-комуникациската, интегративната и особено афективната мотивација. Исто така, за секоја од нив ќе стане збор во интегралната верзија на трудот. Во истражувањето се истакнува поврзаноста и проникнувањето на стратегиите и мотивациите во процесот на учењето на македонскиот јазик како странски. Врската помеѓу индивидуалните типови на мотивација и стратегии особено ја истакнува врската на комуникативните стратегии со мотивацијата и успехот во учењето. Во истражувањето меѓу студентите се покажа доминантна афективната мотивација, а така мотивираните студенти поупешно ги применуваат повеќето стратегии во процесот на учењето на македонскиот јазик како странски.

На Филозофскиот факултет во Загреб постои педесетгодишна традиција на учење на македонскиот јазик како странски. Најнапред македонскиот се изучувал како задолжителен двосемтрален колегиум во рамките на студиите по јужословенски јазици и книжевности. Од академската 1993/94 г. во рамките на Отсекот за словенски јазици и книжевности, македонскиот јазик се изучувал како избран предмет за студентите на Отсекот за кростистика и избран предмет во рамките на Студиите по славистика што започнале со работа 1995/96 г. Студентите можеле да одберат и запишат како избран или факултативен предмет македонски јазик во рамките на едногодишен или двогодишен лекторат. Од 1998/99 г. македонскиот се

изучува во рамките на четворогодишните студии на Отсекот за јужнословенски јазици и книжевности, а со воведување на болонската студиска реформа и како петгодишни, односно трогодишни дипломски студии, по што следат двогодишни студии, преведувачки смер. Во дипломските студии обемот на часови во наставата по македонски јазик изнесува 6 часа, рамномерно поделени на по 2 часа преведување од македонски на хрватски со еден час семинар, и исто така од хрватски на македонски. Се преведуваат текстови од петте функционални стилови (разговорниот, административниот, публицистичкиот, научниот и книжевноументичкиот) од позиција на двата јазици, македонскиот и хрватскиот истовремено како тргнувалишни и целни. Сепак акцентот на програмата на дипломските преведувачки студии е врз концепцијата на смерот од македонски како тргнувалишен на хрватски како целен.

Пред се треба да се истакне разликата помеѓу учење на *странски* и на *друг* јазик. Странскиот се учи во средина со некој друг доминантен, односно прв јазик во јавната употреба и без директен контакт со странската култура и јазик што ја одразува таа култура, како што случај на учење на македонскиот јазик на Филозофскиот факултет во Загреб. Друг јазик се учи во средина каде тој јазик е доминантен и прв во јавна употреба, со којшто ученикот-студент е во директен и секојдневен контакт во матичната средина како и со нејзината култура.

Македонскиот јазик на Филозофскиот факултет на Отсекот јужнословенски јазици и книжевности е чест избор на студентите што одбрале покрај него да студираат уште еден јужнословенски јазик. Освен тоа, македонскиот е веќе традиционално популарен избор за студентите по кroatистика што задолжително слушаат еден од јужнословенските јазици во траење од два семестра.

Анкетата што ја спроведовме меѓу студентите по македонски јазик на сите пет студиски години на Отсекот за јужнословенски јазици и книжевности што содржеше прашања во врска со мотивациите и стратегиите во процесот на учењето на македонскиот јазик како нивен студиски избор, покажа дека се работи главно за Хрвати чиј мајчин јазик е хрватскиот, а македонскиот го одбрале едноставно зашто

им се допаѓа. Меѓу одговорите се истакнуваат оние дека им се допаѓа македонската култура, македонскиот народ, како и македонската традициска народна музика.

Треба да се напомене дека повеќето студенти никогаш порано не дошле во подиректен контакт со македонскиот јазик ниту преку евентуални приватни познанства, ниту преку кабловска ТВ, ниту порано некогаш ја посетиле Македонија. Сепак, забележителна е нивната предаденост кон студиите и решеност што подобро да го научат македонскиот јазик и планираат со него да го врзат својот професионален живот на кој и да е начин во својата татковина Хрватска. Затоа е важно да се испитаат и анализираат условите, односно мотивациите, начините, односно стратегиите присутни во учењето, односно свесното и намерното совладување на студиската програма.

Анкетата покажа дека мотивацијата кај студентите по македонски јазик е решителна за успехот во процесот на учење на македонскиот како странски јазик. Мотивацијата како афективна домена на учењето на странски јазик претставува една изразито интердисциплинарна тема што претпоставува сознанија од подрачјето на социокултурата, психологијата и психолингвистиката. Мотивацијата всушност е социо-психолошка категорија под силно влијание на општествено-културната средина. Токму затоа се истакнува важноста на општествениот контекст на усвојување на македонскиот јазик како мал словенски јазик, а во контекст под силно влијание на глобализацијата.

Во анализата на сознанијата од анкетата тргнавме од социјално и социолингвистичко гледиште на контекстот на хрватската општествено-културна средина во која се учи македонскиот јазик како странски, а којшто е исто така под влијание на глобализацијата, те. мајчиниот хрватски е на слично рамниште на мал словенски јазик како и македонскиот, јазикот што се учи. Доминантно се присутни две мотивациски тргнувалишни стоишта за избор на македонскиот јазик и книжевност како студиска програма: 1. Афективно-културалната ориентација што ги вклучува причините за учење на македонскиот јазик од љубов кон тој јазик, желба за запознавање и разбирање на една странска култура и нејзините културни производи; (Учам македонски зашто е убав и интересен јазик). Афективно е

мотивиран оној студент што македонскиот јазик го учи зашто му се допаѓа. Исто така, неопходно на час по странски јазик да се проучува македонската култура преку нејзините составки како што се историјата, географијата, традицијата, обичаите, литературата, музиката зашто културалната компетенција е тесно врзана со јазичната. Потешкотиите во разбирање на дискурсот на странскиот јазик се често последица на слабото познавање на културната средина во која јазикот се користи. Затоа е потребно на настава по странски јазик, во овој случај македонскиот, паралелно со граматички структури да се работи врз развивање на интеркултурниот сензибилитет со цел постигнување подобра интеркултурна комуникација. Токму таа влијае врз начинот на кои студентите се однесуваат кон културата и јазикот што го изучуваат, односно влијаат врз нивната мотивација, а како последица на тоа и врз стратегиите кои ги применуваат во процесот на учењето.

Негативните ефекти на наставната ситуација и тешкотиите при учењето произлегуваат токму од споменатото начелно недостатното предзнаење и релативниот мал број на часови во наставниот план и програма. За илустрација, повеќето студентите се запознаваат со кирилцата дури на почеток на своите студии.

На второ место е професионалната мотивација врзана за познавање на македонскиот јазик во рамките на потребите на идното работно место или стручното усовршување.

Останатите мотивации; комуникациско-интегралната и инструментално-технолошката мотивација се на втор план или главно се запоставени, а причината за тоа е секако и во ограничената употреба на македонскиот јазик во глобалното знаење и процесите на неговото стекнување.

Истражувањата во доменот на психологијата, когнитивните науки, методиката на јазикот, психолингвистика, и подрачјето познато според англиската кратенка СЈА односно *Second language Acquisition* како дел од лингвистиката што се занимава со



феноменот на учењето на друг или странски јазик, а и во таа смисла конципираната анкета проведена меѓу студентите по македонски јазик на Филозофскиот факултет во Загреб, покажуваат дека студентите прибегнуваат кон некој стратегии, односно процеси или постапки со кои свесно се користат за да го подобрат своето учење и употребата на македонскиот јазик. Основната претпоставка на когнитивната психологија и теорија на учењето упатува на тоа дека студентите го процесуираат стекнатото знаење, а одредени ментални процеси им овозможуваат полесно да стекнат одредени информации и воопшто знаења, да ги интегрираат, да ги употребат и да го согледаат и толкуваат таквото свое искуство. Учењето на друг или странски јазик се смета за комплексна когнитивна вештина што може правилно да се протолкува само ако се имаат на ум когнитивните процеси кои учествуваат во него, односно врската меѓу јазикот и сознанието. Истражувањата на когнитивниот психолог Ј. Р. Андерсон се сметаат за клучни во таа домена. Тој имено ја поставил теоријата на продуктивните системи како начин на предочување на таа компетенција и ја вовел појмовната дихотомија објаснувајќи ја разликата меѓу декларативното и процедуралното знаење. Декларативното знаење претставува поседување на статичка информација, свест дека нешто знаеме, а процедуралното знаење претставува динамичка информација во паметењето, односно свест за нашата можност да манипулираме со него. Таквото знаење претставува всушност егзекутивна функција на когнитивните вештини. Со оглед на тоа што македонскиот јазик на Филозофскиот факултет во Загреб се учи главно на јазичните вежби по македонски јазик, главната интенција на наставата, односно на процесот на учењето е токму врз таа егзекутивност, односно применетост низ решавање на конкретни граматички проблеми, јазично разбирање и продукција, а коишто се потпираат на одредени ментални процеси, односно стратегии на учењето. Таквиот пристап, главно присутен во психолингвистиката се занимава со процесите на свесното користење на некои операции или постапки како што се повторувањето, репродуцирањето, читањето, преведувањето, разбирањето со цел да се олесни учењето на новиот, односно, странскиот јазик. Според истражувањата на О'Мели и Шамотова, во психологијата е позната класификацијата на

стратегииите на учењето на: метакогнитивни, когнитивни и општествено-афективни стратегии.

За метакогнитивни стратегии станува збор кога студентот размислува за самиот процес на учењето, го планира, го следи, има надзор над степенот на разбирање или продукција на исказот, го насочува вниманието на битни содржини како и на самоевалуација по завршената активност на учењето, станувајќи свесен за сопствената одговорност. Со оглед на тоа што од него на наставата се бара одредена самостојност и активен пристап кон можностите да се користи со странскиот јазик (на настава и надвор од неа, преку комуникацијски пристап, преку следење на литература на македонски јазик, гледање на македонски филмови, читање македонски печат), добредојдена ќе му биде способноста самиот да ги разбере и одреди целите на наставната активност..

И наставникот во голема мера треба да допринесува кон изборот на метакогнитивните стратегии на студентот. Тој треба да знае како да го разбуди и задржи вниманието на своите студенти. Треба да ги подучи кога од нив се бара глобално, а кога селективно внимание, како студентот да се носи со од него очекуваниот самостоен и активен пристап во учењето, како да ги извршува зададените задачи и на крај, како самиот да го оценува резултатот низ учествување во јазичните активности. Истражувањата во психологијата, а и нашата анкета покажуваат дека учениците-студенти коишто немаат метакогнитивен пристап или не умеат да го применат, остануваат без вистинската цел и насоченост, без можност да го планираат своето учење, без можност сами да го надгледуваат своето напредување и да ги следат сопствените достигнувања.

Когнитивните стратегии пак се однесуваат на непосредни и поединечни задачи во процесот на учењето што бараат манипулација или трансформација на содржината што се учи. Со други зборови, се работи за студентските стратешки знаења што опфаќаат интеракција со наставните содржини односно ментална и психичка манипулација на наставните содржини. Нашата анкета покажа дека студентите

најчесто посегнуваат за применување на конгнитивните стратегии како што се: повторување и активно користење на странскиот јазик во разни комуникациски ситуации, користење на парафрази и описи во недостатни знаења на вокабуларот, користење на веќе познати јазични елементи во совладување на новите и непознатите, примена на познатите правила при разбирањето и продукција на нешто ново во странскиот јазик.

Анкетата проведена меѓу студентите на Филозофскиот факултет во Загреб покажа дека студентите си формираат хипотези за декларативните знаења во странскиот, македонски јазик што го изучуваат врз темел на: 1. користење на претходното јазично знаење на мајчиниот јазик, на вториот словенски јазик што го студираат во рамките на Студиите за јужнословенски јазици и книжевности, ама и некој друг несроден јазик што го познаваат; 2. применуваат индуцирање на нови правила од инпутот; 3. ги комбинираат првите две хипотези. Значи, во темел на тие процеси се наоѓаат помошни стратегии на симплификација и интерференција. Анкетата покажа исто така дека кај студентите се јавуваат неочекувани потешкотии во смисла на погрешни претпоставки за очекуваната различност на хрватскиот и македонскиот на лексичко и прозодиско ниво, зашто начелно се заборава дека сепак се работи за два сродни јужнославенски јазици. Темелната разлика во синтетичката структура на мајчиниот хрватски и аналитичната на странскиот македонски ги одделува овие два јазика понекогаш непремостливо во свеста на студентите. Изненадени се со решенијата што често се многу послични или идентични со ситуациите во хрватскиот, нивниот мајчин јазик.

И на крај, општествено-афективните стратегии што ги опфаќаат сите облици на интеракции, го вклучуваат комуникацискиот пристап кон учењето со основната цел – усвојување на на јазикот на усмено ниво, односно развивање на усмената компетенција со сите нејзини составни делови, јазичниот, дискурзивниот, општествено-културниот и стратешкиот. Ученикот-студент станува активен учесник на процесот на учењето на македонскиот јазик како странски.

Одговорите во анкетата покажуваат дека постои значајна корелација помеѓу вкупната употреба на стратегиите и двата типа на мотивација, афективната и интегративната. Со зголемената мотивација расне и учеснатоста во употреба на стратегиите. Најпожелен е афективниот тип на мотивација, а најкорисни се комуникациските стратегии. Меѓутоа, врз темел на нивната корелација не може со сигурност да се утврди дали почестата употреба на стратегиите го предизвикала зголемувањето на мотивациите или обратно. Сознанијата за поврзување на стратегиите и мотивациите во процесот на учењето, како резултат на интердисциплинарни проучувања, сèуште не се целосно истражени, а и со оглед на влијанијата на други фактори (нпр. атрибуција на успехот и неуспехот, самиот успех во учењето, поим за себе си итн.), нивниот однос најверојано не е линеарен.

### **Литература:**

- O'Malley, M. and Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Richards, J.C. and Lockhard, Ch. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge
- Mihaljević Djugunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edvard Arnold.
- Mihaljević, J. *Nastava engleskog jezika i motivacija za učenje* Neobjavljena doktorska radnja. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

### **Summary**

This paper deals with research in the field of foreign language learner strategies that were found to correlate with his motivation. There are various typologies of learner strategies as learner motivation. The main educational goals of including these strategies and motivations in the curriculum are the forming of an autonomous language learner, increasing his learner abilities and preparing him to successfully solve language problems. Inspection of the correlation between individual types of motivations and strategies indicated communicative strategies to have the highest correlation with both motivation and achievement, while affective motivation correlated with the most of the strategy groups.

**Key words:** Foreign language, learner strategies, motivation, cultural competention, and affection

**Клучни зборови:** странски јазик, стратегии и мотивации на учењето, културална компетенција, културален сензибилитет

**Iva Nazalević**

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

## **Studij makedonskoga u Hrvatskoj i hrvatskoga u Makedoniji – studentski stavovi i potrebe**

Na visokoškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj može se studirati makedonski jezik, a u Republici Makedoniji moguće je studirati hrvatski jezik. Za studiranje oba jezika, kao i za njihovo učenje kao izbornih predmeta, vlada veliko zanimanje studenata. Studijski programi određeni su s jedne strane pravilima bolonjskoga sustava i ustrojem studija, a s druge strane činjenicom da je riječ o srodnim jezicima i kulturama među kojima postoji dugogodišnja povezanost. Koliko su programi u skladu s potrebama i željama studenata, do sada nije sustavno istraživano. U ovome će se radu pokazati rezultati upitnika provedenog među studentima kroatistike u Skoplju i makedonistike u Zagrebu. Pokazat će se motivacija studenata, njihova izloženost ciljanome jeziku te stavovi o sadržaju studijskoga programa. Cilj je ovoga rada prikazati trenutačno stanje u učenju dvaju jezika na visokoškolskim ustanovama i dati smjernice za njihovu izmjenu kako bi bili usklađeniji s potrebama studenata.

### **1. Uvod**

U Zagrebu se makedonski jezik studira na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a u Skoplju na Filološkome fakultetu Univerziteta “Sv. Ćiril i Metodij”. U referatu će biti opisani studijski programi makedonistike i kroatistike na navedenim fakultetima. Koliko su programi u skladu s potrebama studenata, pokazat će se analizom rezultata upitnika provedenog među makedonistima i kroatistima u Zagrebu i Skoplju. Upitnikom se istražila i motivacija studenata za učenje makedonskoga i hrvatskoga, izloženost navedenim jezicima te stavovi o temama i aktivnostima na jezičnim vježbama.

### **2. Makedonski jezik na Filozofskome fakultetu u Zagrebu**

Tradicija poučavanja makedonskoga jezika na Filozofskome fakultetu u Zagrebu postoji od 1955. Danas se makedonistika studira na Katedri za makedonski jezik i književnost pri Odsjeku za južnoslavenske jezike i književnosti. Naime, uz odsjeke za istočnoslavenske i zapadnoslavenske jezike i književnosti, 2003. osnovan je i Odsjek za južnoslavenske jezike i književnosti na kojemu funkcioniraju četiri međusobno ravnopravna studija – studij makedonskoga jezika i književnosti, studij slovenskoga jezika i književnosti, studij

srpskoga jezika i srpske i crnogorske književnosti te studij bugarskoga jezika i književnosti.

Na preddiplomskome studiju odabiru se dva modula, odnosno dva južnoslavenska jezika i književnosti. Preddiplomski studij makedonskoga jezika i književnosti traje šest semestara. Nakon završenoga trogodišnjeg preddiplomskog studija stječe se akademski naziv *baccalaurea/baccalaureus* humanističkih znanosti: južna slavistika (s navođenjem makedonskoga jezika i književnosti te drugoga jezika i književnosti koji su se studirali u osnovnoj kombinaciji). U svim se semestrima preddiplomskoga studija makedonskoga jezika održavaju jezične vježbe. Osim jezičnih vježba studijski program makedonistike obuhvaća i kolegije kojima se stječe osnovna kompetencija u južnoslavenskom jezikoslovlju i znanosti o književnosti, poput Uvoda u južnoslavensko jezikoslovlje, Osnova poredbenog slavenskog jezikoslovlja, Poredbene povijesti južnoslavenskih književnosti (metodologija) te Uvoda u povijest makedonske književnosti i kulture, Makedonske poezije i Makedonske drame.<sup>29</sup>

U diplomskome dijelu studija južnoslavenskih jezika i književnosti moguće je nastaviti studirati u okviru tri osnovna usmjerenja: jezično-prevoditeljskog, književno-interkulturnog i nastavnog. Za razliku od propedeutičkoga karaktera kolegija na preddiplomskome studiju makedonistike, na diplomskome jezično-prevoditeljskom studiju zastupljeni su kolegiji Fonologija i pravopis suvremenoga makedonskog standardnog jezika, Prevođenje: makedonski-hrvatski I, II, III, IV, Prevođenje: hrvatski-makedonski I, II, III, IV, Morfologija, frazeologija i leksikologija makedonskoga književnog jezika, Sintaksa i stilistika makedonskoga književnog jezika te Izabrana poglavlja iz povijesti makedonskoga književnog jezika. Akademski naziv nakon završetka petogodišnjega studija makedonistike je *Magistar/ica južne slavistike - jezikoslovac/ka ili prevoditelj/ica makedonskoga jezika i književnosti*.<sup>30</sup>

Na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu vlada veliko zanimanje za studij makedonistike o čemu svjedoči i broj upisanih studenata u akademsku godinu 2009/2010. Studij makedonistike upisalo je trideset i sedam studenata, dok makedonski jezik kao

---

<sup>29</sup> Podatci o preddiplomskome studiju makedonskoga jezika i književnosti na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu preuzeti su s internetskih stranica Odsjeka za južnoslavenske jezike i književnosti.

<sup>30</sup> Podatci o diplomskome studiju makedonskoga jezika i književnosti na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu preuzeti su s internetskih stranica Odsjeka za južnoslavenske jezike i književnosti.

izborni predmet za sve studente Filozofskoga fakulteta pohađa trideset studenata. O motivaciji studenata za učenje makedonskoga, njihovoj izloženosti jeziku te stavovima o o temama i aktivnostima na jezičnim vježbama bit će riječi u nastavku referata.

### **3. Hrvatski jezik na Filološkome fakultetu “Blaže Koneski” u Skoplju**

Hrvatski se jezik na Filološkome fakultetu «Blaže Koneski» u Skoplju studira u okviru Katedre za makedonski jezik i južnoslavenske jezike. Lektorat hrvatskoga jezika započeo je s radom 1998. Od tada se hrvatski studira kao južnoslavenski jezik u trajanju od dva semestra, kao strani jezik (tzv. C predmet) u trajanju od četiri semestra i kao drugi predmet studija (tzv. B predmet) u trajanju od šest semestara. Kolegij Hrvatski standardni jezik zastupljen je, kroz predavanja i vježbe, u svim semestrima spomenutih načina studiranja hrvatskoga jezika. U studijskome programu hrvatskoga jezika kao drugoga predmeta studija (B predmet), osim hrvatskoga standardnoga jezika, obrađuju se i povijest hrvatskoga jezika, dijalektologija hrvatskoga jezika te prevođenje s kontrastivnom analizom hrvatskoga i makedonskoga jezika.

Razvoj studija srpskoga jezika i književnosti te slovenskoga jezika i književnosti pri Katedri za makedonski jezik i južnoslavenske jezike pratio je i postupni razvoj kroatistike. Godine 2008. osnovan je studij hrvatskoga jezika i književnosti (tzv. A predmet). Tako je nakon deset godina lektorat hrvatskoga jezika prerastao u studij hrvatskoga jezika i književnosti po čijem završetku studenti stječu naziv diplomiranoga filologa hrvatskoga jezika i književnosti. U svim se semestrima studija kroatistike održavaju predavanja i vježbe iz hrvatskoga standardnog jezika te lektorske vježbe. Osim navedenih predmeta zastupljeni su i predmeti Hrvatska kultura u južnoslavenskome i europskome kontekstu, Povijest hrvatskoga jezika, Povijesna gramatika hrvatskoga jezika, Dijalektologija hrvatskoga jezika, Prevođenje i kontrastivna analiza hrvatskoga i makedonskoga jezika te Pregled hrvatske književnosti.<sup>31</sup>

U akademskoj godini 2009/2010. hrvatski jezik na Filološkome fakultetu „Blaže Koneski” studira stotinu studenata. Među njima je četrnaest redovnih studenata druge

---

<sup>31</sup> Podatci o studiju hrvatskoga jezika i književnosti na Filološkome fakultetu «Blaže Koneski» Univerziteta «Sv. Kiril i Metodij» preuzeti su s internetskih stranica Fakulteta.



godine studija hrvatskoga jezika i književnosti (A predmet), dvadeset studenata studira hrvatski kao drugi predmet studija (B predmet), a preko pedeset studenata pohađa nastavu hrvatskoga jezika kao stranoga jezika.

#### **4. Metodologija istraživanja**

Kako bi se istražilo koliko su studijski programi makedonistike u Zagrebu i kroatistike u Skoplju u skladu s potrebama i željama studenata te kako bi se istražila njihova motivacija i izloženost ciljanome jeziku, kao i samoprocjena jezičnoga znanja te stavovi o sadržaju studijskoga programa, nastavnim materijalima i metodama, u ožujku 2010. među studentima je proveden upitnik. Upitnik je ispunilo dvadeset i sedmero studenata makedonistike u Zagrebu i sedamdeset i dvoje studenata kroatistike u Skoplju. Ispunili su ga studenti koji studiraju navedene jezike u svim spomenutim modulima.

Sadržaj anketnoga upitnika čine opći podatci o studentu, podatci koji se odnose na motivaciju za učenje hrvatskoga/makedonskoga jezika, procjena zastupljenosti jezičnih vježba iz hrvatskoga/makedonskoga jezika, procjena izloženosti hrvatskom/makedonskom jeziku, procjena teško savladivih sadržaja, procjena stava studenta o znanju makedonskoga/hrvatskoga jezika, procjena vlastitoga interesa i stava o korisnosti pojedinih predmeta, procjena zanimanja za određene teme ili aktivnosti na jezičnim vježbama, procjena stava o zanimljivosti i korisnosti određenih tema ili aktivnosti na jezičnim vježbama, procjena udžbenika i nastavnih materijala koje priprema lektor/lektorica te komentara o zemlji studenta/studentice.

Za potrebe ovoga referata obrađeni su upitnici studenata druge godine makedonistike na Filozofskome fakultetu u Zagrebu i kroatistike na Filološkome fakultetu „Blaže Koneski” u Skoplju s ciljem ispitivanja motivacije studenata za učenje makedonskoga odnosno hrvatskoga jezika, izloženosti zagrebačkih studenata makedonskome i skopskih hrvatskome jeziku te stavova o temama i aktivnostima na jezičnim vježbama.

## 5. Rezultati istraživanja

Kako bi se utvrdila narav motivacije za učenje makedonskoga i hrvatskoga jezika, studenti su odgovarali na pitanje *Zašto studirate/učite makedonski/hrvatski jezik?* zaokruživanjem odgovora: a) imam makedonsko/hrvatsko podrijetlo, b) sviđa mi se makedonski/hrvatski jezik, c) imam rođake u Makedoniji/Hrvatskoj, d) imam prijatelje Makedonce/Hrvate, e) volim makedonsku/hrvatsku književnost, f) makedonski/hrvatski mi može biti koristan u poslu, g) moram učiti jedan slavenski jezik pa sam odabrao/odabrala makedonski/hrvatski, h) nešto drugo.

Rezultati istraživanja motivacije za studiranje hrvatskoga jezika kod studenata na Filološkome fakultetu "Blaže Koneski" pokazuju da 90% studenata studira hrvatski jezik jer im se sviđa. Gotovo dvije trećine studenata na Filozofskome fakultetu u Zagrebu studiraju makedonski jezik iz istoga razloga. Trećina zagrebačkih studenata odgovorila je da mora učiti jedan slavenski jezik pa je odabrala makedonski.

Na pitanje *Treba li nastave jezičnih vježbi makedonskoga/hrvatskoga jezika biti više, manje ili je ima dovoljno* nijedan ispitanik, ni u Skoplju ni u Zagrebu, nije odgovorio da nastave treba biti manje. Polovica skopskih studenata smatra da nastave jezičnih vježba iz hrvatskoga jezika ima dovoljno, dok druga polovica smatra da je treba biti više. 90% zagrebačkih studenata smatra da nastave jezičnih vježba iz makedonskoga jezika treba biti više te većinom navode da bi nastavu trebalo održavati barem tri puta tjedno.

Rezultati istraživanja izloženosti ciljnome jeziku pokazuju da su studenti kroatistike u Skoplju u značajnijoj mjeri izloženi hrvatskome jeziku. Izloženi su mu prvenstveno praćenjem hrvatske televizije, slušanjem hrvatske glazbe te nešto rjeđe gledanjem hrvatskih filmova i pristupom internetskim stranicama na hrvatskome jeziku. Rijetko čitaju hrvatske novine ili časopise te rijetko imaju priliku razgovarati s izvornim govornicima hrvatskoga jezika. Rijetko ili ponekad razgovaraju na hrvatskome jeziku izvan fakulteta, s obitelji ili rođacima te s kolegama sa studija. Kod zagrebačkih je studenata makedonistike izloženost makedonskome jeziku jako slaba. Većina studenata ne gleda makedonsku televiziju, ne čita novine, tek ponekad gleda makedonske filmove,

pristupa internetskim stranicama na makedonskome jeziku i čita knjige. Često slušaju makedonsku glazbu. Osim što rijetko s kolegama sa studija govore na makedonskome, gotovo uopće ne govore makedonski izvan fakulteta, s obitelji ili s izvornim govornicima. Na pitanje *Što Vam je najteže na hrvatskome odnosno makedonskome jeziku*, zagrebačkim je studentima makedonistike najteže govoriti i prevoditi na makedonski jezik, dok su skopski studenti gramatiku hrvatskoga jezika ocijenili najtežom.

Na pitanje *Koji Vam je predmet najzanimljiviji na studiju makedonskoga/hrvatskoga jezika*, studenti Filološkoga fakulteta u Skoplju odgovorili su da su im najzanimljiviji hrvatski suvremeni jezik i hrvatska književnost. Zagrebačkim su studentima najzanimljivije jezične vježbe. Od ostalih predmeta izdvajaju makedonsku dramu i poeziju.

Najkorisnijim predmetom studenti kroatistike u Skopju ocijenili su hrvatski suvremeni jezik, a studenti makedonistike iz Zagreba jezične vježbe.

Ocjenama od 1 do 5 studenti su trebali ocijeniti zanimljivost tema ili aktivnosti na jezičnim vježbama. Teme i aktivnosti navedene u upitniku su: razgovaranje o različitim temama, pisanje sastavaka/eseja na makedonskome/hrvatskome, čitanje aktualnih tekstova iz novina, čitanje tekstova makedonske/hrvatske prozne književnosti, čitanje makedonske/hrvatske poezije, sadržaji iz povijesti makedonske/hrvatske književnosti, sadržaji iz makedonske/hrvatske povijesti, sadržaji iz makedonskog/hrvatskoga zemljopisa, sadržaji iz makedonske/hrvatske kulture, učenje makedonske/hrvatske gramatike, učenje novih riječi i izraza na makedonskome/hrvatskome, prijevodne vježbe i vježbe razumijevanja pročitanaog ili slušanaog teksta.

Razgovori o različitim temama zanimljivi su i skopskim i zagrebačkim studentima. Kroatistima iz Skoplja zanimljivo je čitanje hrvatske proze, učenje novih riječi, prijevodne vježbe, vježbe razumijevanja te sadržaji iz hrvatske kulture. Sve su navedene stavke pretežno dobile ocjenu 5. Zagrebačkim su makedonistima zanimljivi sadržaji iz makedonske povijesti, učenje novih riječi, prijevodne vježbe, sadržaji iz makedonske

kulture i gramatika makedonskoga jezika. Sve su navedene stavke pretežno dobile ocjenu 4. Skopski su kroatisti općenito dali veće ocjene po svim stavkama.

Ocjenama od 1 do 5 studenti su trebali ocijeniti korisnost navedenih tema za učenje hrvatskoga odnosno makedonskoga. Skopski kroatisti svim temama i aktivnostima daju najvišu ocjenu korisnosti. Prednjače prijevodne vježbe, učenje gramatike, pisanje sastavaka i eseja na hrvatskome, razgovaranje o različitim temama te čitanje poezije.

Svi ispitani makedonisti s Filozofskoga fakulteta iz Zagreba najveću važnost pridaju učenju i uvježbavanju makedonske gramatike, učenju novih riječi i izraza te prijevodnim vježbama.

Na jezičnim vježbama iz hrvatskoga jezika skopski kroatisti izrazili su želju za više prijevodnih vježba, gramatike i konverzacije, dok su zagrebački makedonisti na jezičnim vježbama iz makedonskoga poželjeli više konverzacije, čitanja, učenja novih riječi i izraza. Ni skopski studenti kroatistike ni zagrebački makedonisti ne smatraju da bi navedenih sadržaja na jezičnim vježbama iz hrvatskoga odnosno makedonskoga jezika trebalo biti manje.

## **6. Zaključak**

Analizom rezultata upitnika provedenog među studentima kroatistike na Filološkome fakultetu "Blaže Koneski" Univerziteta "Sv. Ćiril i Metodij" u Skoplju i makedonistike na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu može se zaključiti da su obje strane prilično motivirane za učenje hrvatskoga odnosno makedonskoga jezika. Studenti kroatistike imaju jaču unutarnju motivaciju. Sklonost prema hrvatskome jeziku navela ih je na studiranje kroatistike. Isti je razlog bio presudan i za dvije trećine ispitanih zagrebačkih studenata makedonistike. Ostatak ispitanih makedonista studira makedonski s pragmatičnim ciljevima. Jedan od njih je i formalni uvjet preddiplomskoga studija južnoslavenskih jezika i književnosti koji nalaže odabir i kombinaciju dvaju južnoslavenskih filologija.

Slaba izloženost makedonskome jeziku kod zagrebačkih studenata makedonistike, za razliku od izloženosti skopskih studenata kroatistike hrvatskome, opravdala je odgovore

studenata na pitanje što im je najteže na makedonskome jeziku. Jasno su dali do znanja da najtežima smatraju govorenje i prevođenje na makedonski. Poteškoće u usvajanju hrvatskih jezičnih struktura kod skopskih studenata vrlo su vjerojatno rezultat sintetizma i analitizma kao dviju jezičnih kategorija koje se miješaju preko makedonskoga i hrvatskoga jezika.

Iz opisa preddiplomskoga studija makedonistike na Filozofskome fakultetu u Zagrebu primjetno je kako je većina kolegija propedeutička te da iz tog razloga studenti makedonistike izražavaju potrebu za pojačanom jezičnom nastavom i općenito za filološkom usmjerenošću studija. Sudeći po odgovorima studenata, potreba za pojačanom jezičnom nastavom proizlazi i iz nedovoljne zastupljenosti tjedne nastave jezičnih vježba iz makedonskoga jezika (2x2).

Sve ponuđene sadržaje na jezičnim vježbama iz makedonskoga odnosno hrvatskoga jezika studenti smatraju zanimljivima i korisnima što još jednom ide u prilog tvrdnji da je motivacija i kod jedne i kod druge grupe vrlo jaka. Analizom izbora i ocjena zanimljivih i korisnih tema nameće se zaključak kako su studenti makedonistike iz Zagreba usmjereni na praktične ciljeve jezika koji će biti dosegnuti učenjem i uvježbavanjem makedonske gramatike, novih riječi i izraza te prijevodnim vježbama, dok su studenti kroatistike iz Skoplja usmjereni i na praktične ciljeve i na afinitet.

U skladu s modernim pristupima poučavanju drugoga i stranoga jezika te u skladu s praktičnim potrebama koje su izrazili studenti, pristup poučavanju tih jezika trebao bi imati jaču komunikacijsku komponentu jer koliko god su makedonski i hrvatski bliski jezici toliko je njihovo usvajanje otežano međujezičnom interferencijom i već spomenutim sintetizmom i analitizmom koji se preko njih isprepliću.

## Literatura

Filozofski fakultet. Odsjek za južnoslavenske jezike i književnosti (2010).

Studij. Kratak opis preddiplomskoga studija južne slavistike

Preuzeto s <http://www.juzslav.com/index.php?j=hrv&a=studij&r=200> (10. 5. 2010.)

Filozofski fakultet. Odsjek za južnoslavenske jezike i književnosti (2010).

Studij. Kratak opis diplomskoga studija južne slavistike

Preuzeto s <http://www.juzslav.com/index.php?j=hrv&a=studij&r=216> (10. 5. 2010.)

Univerzitet «Sv. Kiril i Metodij». Filološki fakultet.

Preuzeto s <http://www.flf.ukim.edu.mk/> (10. 5. 2010.)

## Summary

It is possible to study the Croatian language in Macedonia and the Macedonian language in Croatia at the university level. The study programs are designed in accordance to the rules of the Bologna process and according to the fact that two languages are closely related. However, there is no systematic research on the relation between language programs/syllabus and students' needs and attitudes. This paper shows the result of research conducted among the students of Macedonian in Zagreb and Croatian in Skopje. The aim of the research was to investigate students' attitudes and needs from language classes of a target language.

**Ključne riječi:** studij makedonskoga jezika u Zagrebu, studij hrvatskoga jezika u Skoplju, studijski programi, motivacija, izloženost jeziku, stavovi studenata

**Key words:** Croatian language in Skopje, Macedonian language in Zagreb, study programs, motivation, language exposure, students' attitudes

**Diana Stolac**

Filozofski fakultet  
Sveučilišta u Rijeci

## **Poučavanje slavenskih jezika na Sveučilištu u Rijeci**

U članku se u uvodnome dijelu govori o oblicima poučavanja slavenskih jezika na Sveučilištu u Rijeci od kraja sedamdesetih godina 20. stoljeća do danas. Različitim oblicima nastave bili su obuhvaćeni makedonski, slovenski, češki i poljski jezik. Naglasak je na pripremama za otvaranje lektorata poljskoga jezika sredinom devedesetih godina te potom i makedonskoga jezika.

Središnji je dio članka usmjeren provedbi ovih dvaju lektorata, sličnostima i razlikama te daljnjim planovima. Zanimanje studenata iskazano velikim brojem polaznika na makedonskom i poljskom lektoratu dodatno obvezuje.

Osim nastave jezika studentima su ponuđena predavanja vezana uz kulturu i civilizaciju te posebno uz suvremenu književnost. Komentira se i izvansveučilišno javno djelovanje lektora s ciljem upoznavanja riječke javnosti s makedonskom odnosno poljskom književnosti, najvećim dijelom u udrugama nacionalnih manjina. Istovremeno su lektori makedonskoga i poljskoga jezika u Rijeci promicatelji hrvatske kulture u sredinama iz kojih dolaze.

Poučavanje slavenskih jezika na Sveučilištu u Rijeci ima dugu tradiciju. Od osnivanja kroatističkoga četvertogodišnjeg studija prije više od trideset godina na tadašnjem Pedagoškom fakultetu dvosemestralni kolegiji *Makedonski jezik* i *Slovenski jezik* bili su obvezni kolegiji za sve studente nastavnčkoga smjera, a osim upoznavanja jezika student je u programu imao i trosemestralne kolegije iz ovih književnosti. Kolegiji iz književnosti bili su obvezni i za studente na nenastavnčkome smjeru. Među svjetskim se jezicima, uz engleski, njemački i francuski, nudio i ruski jezik, u ukupnom četverosemestralnom trajanju. Slavistička je komponenta studija bila razvidna.

Promjenama studijskih programa početkom devedesetih godina dvadesetoga stoljeća željelo se zadržati ovu slavističku sastojnicu. Svim se studentima na fakultetu i dalje nudio *Ruski jezik* kao izborni svjetski jezik, a novi izborni slavistički kolegij ponuđen studentima kroatistike bio je *Češki jezik*. Za razliku od ostalih uskoro uključenih slavenskih jezika češki je jedini ostao samo za kroatiste.

Godine 2000. konkretizirao se naš prvi plan vezan uz otvaranje lektorata nekoga slavenskoga jezika - u okviru međudržavnoga sporazuma u području kulture i obrazovanja između Republike Hrvatske i Republike Poljske dobili smo prvu lektoricu

poljskoga jezika. Kao pročelnica Odsjeka za kroatistiku sudjelovala sam u pripremama za dolazak te kao slavist i u pripremama za organiziranje nastave. Lektorica Magdalena Połczynska započela je s nastavom poljskoga jezika na razini uvodnoga tečaja te na moj prijedlog i kolegija *Poljska kultura i civilizacija*, da bi uskoro na njezinu inicijativu ponuda bila proširena kolegijem *Poljska književnost 19. i 20. stoljeća*. S godinama su rasle i razine poučavanja poljskoga jezika, tako da je sljedeća lektorica Monica Marcinkiewicz-Dumanovsky (2005./2006. - 2008./2009.) već provodila nastavu za četiri razine učenja poljskoga jezika. Danas to nastavlja lektorica Katarzyna Kubiszowska, uz izbornu nastavu iz književnosti te kulture i civilizacije sada naše vanjske suradnice Magdalene Połczynske.

U Tablici 1 prikazani su podatci o broju polaznika polonističke nastave u dosadašnjih devet godina.

Tablica 1

<i>ak. god.</i>	<b>Poljski jezik*</b>	<b>Poljska kultura i civilizacija**</b>	<b>Poljska književnost 19. i 20. stoljeća***</b>
<b>2001./2002.</b>	36	20	-
<b>2002./2003.</b>	38	17	-
<b>2003./2004.</b>	31	40	-
<b>2004./2005.</b>	47	30	8
<b>2005./2006.</b>	104	39	16
<b>2006./2007.</b>	160	38	38
<b>2007./2008.</b>	197	45	-
<b>2008./2009.</b>	119	88	73
<b>2009./2010.</b>	121	84	93
ukupno	<b>853</b>	<b>401</b>	<b>228</b>
<p>* <i>Poljski jezik:</i>  2001./2002. - 2004./2005. Magdalena Połczynska  2005./2006. - 2008./2009. Monika Marcinkiewicz-Dumanovsky  2009./2010. Katarzyna Kubiszowska</p> <p>** <i>Poljska kultura i civilizacija:</i>  2001./2002. - 2006./2007. i</p>			



2008./2009. - 2009./2010. Magdalena Połczynska  
2007./2008. Monika Marcinkiewicz-Dumanovsky)

\*\*\* *Poljska književnost 19. i 20. stoljeća:*  
Magdalena Połczynska

Ove je prve godine poljskoga lektorata već zahvatilo mijenjanje studijskih programa usklađenjem s Bolonjskom deklaracijom. U promjenama studijskih programa na prijelomu tisućljeća na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci svoje su stalno mjesto našli slavenski jezici, zamišljeni ne samo kao dopuna kroatističkome studiju nego i kao izborni jezik za sve studente. Vjerovalo se da će pobuditi zanimanje studenata i stoga se krenulo u pripremu programa, bez obzira na niz nepoznanica na koje tada nismo ni mogli znati odgovore.

U prvome su se redu odnosile na to koji će se slavenski jezici poučavati. Fakultet nije među svojim stalnim zaposlenicima imao lektore slavenskih jezika jer su nastavu izvodili profesori koji su bili birani za druge predmete - makedonski je predavao dr. sc. Goran Kalogjera, usmjeren svojim znanstvenim radom prema hrvatskoj i makedonskoj književnosti, a češki dr. sc. Milan Nosić, onomastičar i nastavnik na hrvatskom standardnom jeziku. Ruski je jezik predavao vanjski suradnik Ivan Večerina. Nadali smo se da će se nastaviti s poučavanjem poljskoga jezika, ali smo očekivali otvaranje i drugih lektorata. Najizgledniji je bio dolazak makedonskoga lektora, ali naši su planovi uključivali otvaranje lektorata i drugih slavenskih jezika.

Već su ova dva jezika planirana na razini cjelovitih lektorata - poljski i makedonski - svojim različitim gramatičkim ustrojstvima pokazivala da nije moguće napraviti plan i program kolegija *Slavenski jezik*, a koji bi zadovoljio oba jezika, da ne govorimo o uključivanju drugih (kojih?) slavenskih jezika u budućnosti. Radeći na tom programu 2003. godine morala sam zadovoljiti formalne zahtjeve i istovremeno nalaziti načine da se ne ulazi u konkretizaciju sadržaja kolegija. Dovoljno je podsjetiti na raskorak u potrebom broju sati za upoznavanje i savladavanje poljske deklinacije s jedne strane, a na drugoj strani nužnih sati za upoznavanje razvedenosti i posebnosti makedonskoga glagolskog sustava. O pratećoj literaturi da i ne govorimo. Stoga je program kolegija

*Slavenski jezik* dao samo naznake gramatičkih sadržaja, a operacionalizacija je ostavljena izvedbenim programima. To se pokazalo dobrim jer je omogućilo primjenu za različite slavenske jezike i za poučavanje na različitim razinama poznavanja jezika.

Također se dobrom pokazala i tada uspostavljena shema u kojoj jezične vježbe prati nastava kroz koju studenti upoznaju kulturu i povijest naroda čiji jezik uče. Sljedeći je otvoreni lektorat shemu primijenio i nadamo se da će tako biti sa svakim novim lektoratom.

Naime, dok je učenje novoga jezika istovremeno vezano uz jezične sposobnosti pojedinih studenata te očekivano i ulaganje većega napora, kolegiji iz kulture i civilizacije odgovor su na zanimanje o svijetu oko nas i opravdano su bili ponuđeni te bili često birani i izvan kroatističkoga studija. A kako je sve to povezano, pokazuje činjenica da je izbor kolegija iz kulture i civilizacije često poticao studente da sljedeće godine izaberu jezične vježbe.

Tako su slavistički sadržaji postali sastavni dio kompetencija ne samo kroatista nego i diplomanata različitih studija na Sveučilištu u Rijeci. A godina 2008. donijela je ostvarivanje drugoga plana - otvoren je lektorat makedonskoga jezika na Filozofskom fakultetu u Rijeci.

Vidjeli smo da predavanja makedonističkih sadržaja imaju neprekinuti tijek u posljednja tri desetljeća. Zanimljivo je u tome kontekstu navesti da je prvi doktorat obranjen na Pedagoškom fakultetu u Rijeci bio makedonistički - Goran Kalogjera je 1985. godine obranio doktorsku disertaciju pod naslovom *Hrvatsko-makedonski književni i kulturni dodiri od njihovih početaka do osamdesetih godina dvadesetog stoljeća*.

Makedonska je književnost pobudila zanimanje mnogih studenata i podatci pokazuju da je pod mentorstvom prof. Kalogjere između 1986. i 1994. godine obranjeno čak trideset diplomskih radnji iz ovoga područja (Kalogjera 2009). O kontinuitetu poučavanja makedonskoga jezika već je bilo riječi. O tome detaljne podatke nalazimo u tekstu *Riječka makedonistika* (str. 128-139) u knjizi Gorana Kalogjere *Prilozi istraživanju makedonske povijesti književnosti*, objavljenoj u Skoplju 2009.. godine.

Dolazak prvoga lektora makedonskoga jezika 2008. godine prof. dr. sc. Vasila Tocinovskog omogućio je nastavak toga kontinuiteta, ali i značajno proširivanje predavanih sadržaja te time studentima i stjecanje novih kompetencija.

Kolegiji koje je već prema dobro uhodanoj shemi poljskoga lektorata prihvatio i u ove dvije nastavne godine izvodio V. Tocinovski jesu: *Makedonski jezik 1*, *Makedonski jezik 2*, *Makedonska kultura i civilizacija* i *Makedonska književnost 19. i 20. stoljeća*. Osim ovih četiriju kolegija V. Tocinovski je ponudio još jedan kolegij - *Monografski pristup temama suvremene makedonske književnosti* - u skladu sa svojim znanstvenim interesima i studentskim traženjima. Time je njegovo nastavno opterećenje doseglo 12 sati tjedne nastave u zimskom i 6 sati tjedne nastave u ljetnom semestru.

Dodajmo tome broj studenata uključenih u pojedine kolegije, kako je prikazano na sljedećoj tablici:

Tablica 2

kolegij	2008./2009.	2009./2010.
<b>Makedonski jezik 1</b>	8	25
<b>Makedonski jezik 2</b>	25	93
<b>Makedonska kultura i civilizacija</b>	30	77
<b>Makedonska književnost 19. i 20. stoljeća</b>	29	47
<b>Monografski pristup temama suvremene makedonske književnosti</b>	10	91
ukupno	<b>102</b>	<b>333</b>

Iz tablice je vidljivo da je u dvije godine kroz različite oblike nastave makedonističkih sadržaja prošlo više od četiri stotine polaznika. Makedonski je lektorat u Rijeci najveći lektorat makedonskoga jezika u svijetu.

Usporedino li ove podatke s podacima o poljskome lektoratu, vide se iste tendencije.

Više od 1400 polaznika nastave poljskoga jezika i kulturoloških sadržaja u devet godina te više od četiri stotine polaznika nastave makedonskoga jezika i kulturoloških sadržaja u dvije godine govore o velikom zanimanju studenata za slavističke sadržaje. Uz ove kvantificirane pokazatelje nužno je reći da se podatci ne mogu mehanički zbrajati jer broj polaznika pojedinih tečajeva ne znači uvijek novoga studenta. Dapače, veliki je broj studenata koji su prošli više razina jezičnih tečajeva i kulturoloških predavanja.

Također pokazatelji za oba lektorata upućuju na to da je iz godine u godinu sve više studenata uključenih u slavističku nastavu. Naravno, ovako veliki broj polaznika jasno govori o značajnoj uključenosti studenata izvan riječke kroatistike. Prilagodljivost bolonjskome procesu ponudom različitih bodovnih vrijednosti jezičnih vježbi pomaže studentima u izboru upravo slavističkih kolegija.

Ovim je podacima nužno dodati i ostale sličnosti ovih dvaju lektorata. U prvome je to redu podrška veleposlanstava Republike Poljske i Republike Makedonije u Republici Hrvatskoj, o čemu svjedoče posjeti veleposlanika riječkim lektoratima.

Značajno je i sudjelovanje studenata i asistenata Filozofskoga fakulteta na ljetnim školama poljskoga jezika u Warszawi i makedonskoga jezika u Ohridu.

Sličnosti ne završavaju na vratima jezičnih kabineta i fakulteta. Naime, lektori poljskoga i makedonskoga jezika promiču hrvatsku književnost i kulturu u sredinama iz kojih su došli u Rijeku. Također svojim angažmanom u udrugama nacionalnih manjina u Rijeci upoznaju javnost s poljskom i makedonskom književnosti. Udruge *Chopin* i *Ilinden* rado prihvaćaju sve inicijative. Ovo izvansveučilišno javno djelovanje lektora držimo posebno važnim.

Zapravo, razlike između dvaju analiziranih lektorata odnose se na javno djelovanje lektora. Lektor makedonskoga jezika Vasil Tocinovski redoviti je profesor Filološkoga fakulteta u Skoplju, poznati makedonski književnik i povjesničar književnosti. Njegovo je intenzivno javno djelovanje dugogodišnje, a boravak u Rijeci poticaj je za usmjerenje znanstvenoga zanimanja i umjetničke kreativnosti prema riječkim temama. U tom su kontekstu i podatci o sudjelovanju na hrvatskim znanstvenim skupovima i

objavljivanju u hrvatskim znanstvenim i kulturnim časopisima te o pojačanoj izdavačkoj djelatnosti.

Kada govorimo o izdavaštvu, valja reći da brojni naslovi iz pera Gorana Kalogjere i Vasila Tocinovskoga, objavljeni posljednjih godina u Rijeci i Skoplju, značajno doprinose hrvatsko-makedonskim kulturnim i književnim vezama. A poseban projekt okrunjen knjigom bio je studentski prijevod kratkih priča za djecu s makedonskoga na hrvatski jezik pod mentorstvom Vasila Tocinovskoga - vjerujemo da je knjiga pod naslovom *Zvoni dvaput* objavljena 2009. tek prva u nizu koji će uslijediti.

Vezana uz izdavaštvo svakako je i opskrbljenost fakultetske knjižnice, pa u njoj bilježimo malu makedonističku zbirku od 500 naslova knjiga i časopisa.

Između poljskoga i makedonskoga lektorata ima još nekih razlika, koje valja istaknuti jer bi mogle pomoći u traženju za otvaranje lektorata drugih slavenskih jezika. Naime, prije dolaska prvoga makedonskoga lektora Odsjek za kroatistiku, Filozofski fakultet i Sveučilište u Rijeci uspostavili su suradnju s Institutom za makedonsku književnost, potpisani su ugovori o međufakultetskoj suradnji s Filološkim fakultetom *Blaže Koneski* u Skoplju te o međusveučilišnoj suradnji sa Sveučilištem *Sv. Kiril i Metodij* u Skoplju.

Iz tih je sporazuma potekla zajednička priprema znanstvenih skupova. Dosad su bila dva međunarodna znanstvena simpozija u organizaciji Odsjeka za kroatistiku Filozofskoga fakulteta u Rijeci i Instituta za makedonsku književnost. Prvi je bio u Rijeci 27. i 28. rujna 2006. pod naslovom *Hrvatsko-makedonske književne i kulturne veze*, a drugi je bio u Ohridu 10. i 11. listopada 2007. godine pod naslovom *Makedonsko-hrvatske književne i kulturne veze*. Urodili su dvama zbornicima znanstvenih i stručnih radova o hrvatsko-makedonskim kulturnim, književnim i jezičnim vezama.

Iz ovoga se opisa posljednjega desetljeća slavističke nastave, posebice djelovanja poljskoga i makedonskoga lektorata, vide planovi riječke kroatistike. Oni uključuju otvaranje novih lektorata slavenskih jezika kojima se jača slavistička komponenta kroatističkoga studija, ali i omogućuje šira ponuda izbornih kolegija ostalim studijima na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Nadamo se da ćemo nastaviti s dosadašnjim lektoratima i

dobiti mogućnost otvoriti nove lektorate te da će novi lektori nastaviti organizaciju nastave koja uz jezične nudi i šire kulturološke sadržaje, s naglaskom na književnosti. Taj bi proces trebalo pratiti sustavno nabavljanje knjiga za fakultetsku knjižnicu.

Posebno je važno osigurati sudjelovanje studenata i asistenata na ljetnim školama jezika. U tom kontekstu valja podsjetiti da Odsjek za kroatistiku u svome sastavu ima *Riječku kroatističku školu*, koja "promiče poznavanje hrvatskoga jezika, književnosti i kulture u međunarodnom okviru" ([www.ffri.uniri/rks/](http://www.ffri.uniri/rks/)), te da bi to moglo biti polazište za suradnju s drugim ljetnim školama jezika.

Premda su vremena financijski nesklona pokretanju novih projekata, vjerujemo da ćemo uspjeti zadržati standarde kvalitete sadašnjih lektorata i otvoriti nove. Bila bi to velika podrška naporima na promicanju hrvatske književnosti i kulture u zemljama iz kojih lektori dolaze te poticanje prevodilačkoga rada i izdavaštva u svim zemljama uključenima u projekt.

#### **Teaching Slavic languages at the University of Rijeka**

In the introductory section, the article discusses the forms of teaching Slavic languages at the University of Rijeka from the end of the seventies to nowadays. It includes different forms of teaching of Macedonian, Slovenian, Czech and Polish language. The emphasis is on preparing for the opening of the Polish language instructorship in the mid-nineties, and, afterwards, of the Macedonian language too.

The central part of the article focuses on implementation of these two instructorships, their similarities and differences, and further plans. The growing number of the Macedonian and Polish language instructorship students confirms the need for this kind of instructorship and it also makes a firm commitment to the future generations.

**Ključne riječi:** slavenski jezici, makedonski jezik, poljski jezik, poučavanje, strani jezik

**Key words:** Slavic language, Macedonian language, Polish language, teaching, foreign language

**Ирина Бабамова**  
Филолошки факултет *Блаже Конески*  
Универзитет *Св. Кирил и Методиј*, Скопје

## **Согледувања од наставата по македонски јазик како странски јазик за франкофонски говорители**

Целта што си ја поставуваме во овој труд е да ги претставиме согледувањата до кои дојдовме при одржувањето настава по македонски јазик како странски јазик во лекторатот по македонски јазик на ИНАЛКО во Париз.

Тргувајќи од организираноста на наставата по македонски јазик по образовни нивоа (додипломски и мастерски студии), согледувањата ги групираме во неколку тематски целини што се однесуваат на:

- методолошкиот/методолошките пристап/и во наставата на почетно, средно и напредно ниво на изучување на македонскиот како странски јазик, како и условите кои е потребно да се задоволат за ефикасна примена на овие пристапи (обученост на лекторите).
- потребата од изготвување методи за изучување на македонскиот јазик, прирачници или учебни помагала наменети за конкретната целна група, во нашиов случај франкофонските говорители, кои би се темелеле, пред се, на проучување и анализа на грешките што ги прават овие говорители при изучувањето на македонскиот јазик како странски;
- потребата од дефинирање на нивото на познавање на македонскиот јазик како странски по завршувањето на едно образовно ниво, додипломско или мастерско, согласно *Заедничката европска референтна рамка за јазици* како и усогласување на методите за изучување на македонскиот јазик како странски јазик со нивоата на овој документ изготвен од Советот на Европа (нивоа од А1 до С2).

Целта на нашево излагање е да направиме кус преглед на согледувањата во врска со наставата по македонски јазик за француските/франкофонските говорители (студенти) до кои дојдовме за време на нашиот лекторски мандат на Националниот институт за ориентални јазици и цивилизации (ИНАЛКО) во Париз, во периодот од 2007 до 2009 година.<sup>32</sup> Притоа, имаме предвид дека секое од согледувањата што ќе ги наведеме може да се разгледува како одделна тема.

---

<sup>32</sup> Со одлука од 22.02.2007г., Ректорската управа на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ нè избра за лектор по македонски јазик во лекторатот во Париз, Франција, за периодот од 01.10. 2007до 30.09.2009 г. За лекторската настава по македонски јазик во овој период, доставивме четири извештаи до архивата на Меѓународниот семинар за македонски јазик, литература и култура при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, по еден за секој семестар.

## **1. Организираност на студиите по македонски како странски јазик на ИНАЛКО во Париз.**

Студиите по македонски јазик како странски се одвиваат на Одделот за централна и источна Европа на Националниот институт за ориентални јазици и цивилизации (ИНАЛКО) во Париз, што уште од далечната 1962г. претставува единствена високообразовна институција во Франција, а се чини и во поширокото француско говорно подрачје, на која се изучуваат македонскиот јазик и македонската литература. Студискиот план по македонски јазик е организиран според болоњскиот модел и предвидува тригодишни додипломски студии и двегодишни мастер-студии во чии, пак, рамки постојат две насоки, поточно два вида специјализации: *истражувачки* мастер, кој нуди специјализирање од областа на македонскиот јазик или на македонската книжевност и *професионален* мастер, кој нуди специјализирање од областа на преведувањето од македонски на француски јазик и обратно. Раководител на Катедрата за македонски јазик на ИНАЛКО, од 1996г. наваму, е Фроса Пејоска-Бушро.

## **2. Контактот на франкофонските говорители со македонскиот јазик и култура во француската средина**

Интензивниот контакт со јазикот што се изучува како странски е клучен фактор за постигнување добри резултати и добро ниво на негово познавање. Ова, само по себе, го наметнува прашањето: **Каков и колкав е контактот на франкофонските студенти со македонскиот јазик во француската средина?**

Не сметајќи го контактот со македонскиот јазик за време на редовната настава на ИНАЛКО, впечатокот е дека овој контакт лесно може да се воспоставува, па дури и да се интензивира. Ако во минатите децении контактот со македонскиот јазик бил сведен главно на контакт преку пишани материјали, книги и повремено достапен дневен печат, или, пак, преку манифестации од официјален културен карактер за промовирање на македонскиот јазик и култура, денес постојат полесни можности



за секојдневен контакт со македонскиот јазик преку Интернет мрежата која нуди редовен пристап до електронските изданија на македонскиот дневниот печат и до програмата на повеќе радио и телевизиски канали на македонски јазик. Иако еднонасочна, ваквата можност за контакт со автентичен македонски јазик и изговор овозможува добар предуслов за брзо напредување во изучувањето на македонскиот јазик во една речиси чисто франкофонска средина. Оваа можност, секако, ја поттикнува мотивираноста на ученикот по македонски јазик, што, пак, наставникот се труди да ја одржи и да ја зајакне преку динамичност во наставата, редовно користење на можноста за приближување на македонските културни обележја, традиции, обичаи, фолклор, кулинарство и сл. при студентски културни настани на ИНАЛКО. Формулата за остварување успешен контакт, а со тоа и успех во наставата, се разбира, ја дооформуваат добрите учебни помагала, чии изданија се сè почести.

Во правец кон интензивирање на контактот на француските студенти со македонскиот јазик, би ја додале можноста за нивен престој во македонската средина за време на летната школа што Меѓународниот семинар за македонски јазик литература и култура ја организира во Охрид, како и можноста за студентска размена овозможена со обновувањето на спогодбата за соработка помеѓу ИНАЛКО и Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, поточно со Филолошкиот факултет „Блаже Конески“<sup>33</sup>.

### **3. Методолошки пристап во наставата по македонски како странски јазик за франкофонски студенти**

Содржините во наставата по македонски јазик (граматика со вежби, јазикот на печатот и на мадиумите, стручни преводи од француски на македонски јазик и обратно, дијалектологија) на кои се надоврзува наставата по македонска

---

<sup>33</sup> Оваа спогодба е обновена, изготвена и преведена на македонски јазик за време на погоренаведениот мандат на лекторот (И. Б.). Текстот на македонски јазик е објавен во *Универзитетски весник*, број 100, ноември 2009, на стр. 14-15.

литература, цивилизација и геополитика, овозможуваат стекнување знаења како од јазичен, така и од културен и цивилизациски карактер.

Глобално разгледуван, начинот на кој е конципиран студискиот план<sup>34</sup> овозможува примена на акциониот пристап (според француската терминологија *approche actionnelle*), онака како што тој е опишан во Заедничката рамка за референција за јазици на Советот на Европа, во комбинација со методот на контрастивна граматика со превод. Во акциониот пристап е содржана идејата дека странскиот јазик се учи со слушање и со изразување на тој јазик, како и со составување говорни акти на странскиот јазик колку што е можно почесто. Главната девиза на акциониот пристап е дека *ученикот учи да дејствува и дејствува за да (на)учи*. Јазикот (странскиот јазик) како средство за комуникација се учи низ процесот на комуникацијата, преку собирање и размена на информации на одредена тема. Пристапот во наставата по македонски јазик на лекторатот при ИНАЛКО е целосно насочен кон унапредување на интерактивното учење и го следи концептот на заемна соработка помеѓу наставникот и студентот.

#### **4. Учебни помагала наменети за франкофонските говорители како целна група**

Иницијативите за објавување учебни помагала по македонски јазик за франкофонски говорители се појавиле уште во времето на почетоците на наставата по македонски јазик за франкофонски говорители. Според сознанијата на Фроса Пејоска-Бушери, Анри Боасен, кој е особено заслужен за воведувањето настава по македонски јазик на ИНАЛКО во 1962г., составил граматика на македонскиот јазик. Сепак, како што наведува таа (Пејоска-Бушери 2007:71): „Професорот Боасен ќе напише и граматика на македонскиот јазик, која ќе остане необјавена и која во нејасани околности ќе исчезне при неговата смрт.“

---

<sup>34</sup> Студискиот план за додипломските студии по македонски јазик на ИНАЛКО е достапен на интернет страницата <http://inalco-front1.heb.fr.colt.net/IMG/pdf/leoeuropecentrale.pdf>

Објавените учебни помагала по македонски како странски јазик што се напишани на или и на француски јазик и што се наменети конкретно за франкофонски говорители се скромни по број. Ако ги подредиме според годината на нивното објавување, најпрво ќе треба да ја спомнеме *Практичната граматика на македонскиот јазик (Grammaire pratique de la langue macédonienne)*, со аудио-касета, од Јорданка Христова Фулон, објавена 1998 година, во издание на ИНАЛКО од Париз, потоа *Граматиката на македонскиот стандарден јазик за странци* од Лилјана Минова Ѓуркова, објавена во 2006г. во Скопје како двојазично македонско-француско издание. Во истата 2006 г., во Скопје е објавен *Прирачник со вежби за македонски јазик за странци* од Татјана Гочкова-Стојановска и Лилјана Минова-Ѓуркова во кој упатствата и вежбите, освен на англиски и на германски, се преведени и на француски јазик. Овие помагала се огромен придонес во приближувањето на македонскиот јазик до франкофонските студенти и пополнуваат голем дел од доскорешната празнина кога се во прашање тие како целна група.

#### **4.1. За потребата од учебно помагало со македонско-француски или француско-македонски контрастивен приод**

Со погоре наведените изданија не се исцрпува потребата од учебни помагала по македонски јазик како странски за франкофонските говорители. Едно од нашите согледувања од наставата е и тоа дека тие имаат потреба од учебно помагало кое на што поедноставен начин ќе им ги предочи разликите помеѓу македонскиот и францускиот јазик на различни граматички рамништа (фонетско, морфолошко синтаксичко, семантичко). За едно вакво помагало, потребно е да се спроведе продлабочено проучување на меѓујазичните влијанија, поточно на интерференциите на францускиот (јазик1) врз македонскиот јазик (јазик 2), и на т.н. *меѓујазик* што ги илустрира јазичните грешки што ги прават франкофонските студенти. Проучувањето би имало за цел да ги идентификува реалните тешкотии и стапиците што може да му ги постави македонскиот јазик на франкофонскиот студент и да понуди начини за нивно избегнување.

Потребата од едно вакво „специјализирано“ помагало за франкофони е дотолку поизразена што тешкотиите во совладувањето на македонскиот јазик како странски, се разбира, не се идентични и еднакво бројни за студентите чиј мајчин јазик е словенски и за оние чиј мајчин јазик е од романско, германско или др. потекло. Постои веројатност за сличност или преклопување на тешкотиите во учењето македонски јазик за едни или други странски говорители, но по наше длабоко убедување, добар дел од нив се предизвик претежно за франкофонските, или за англофонските, или за германофонските говорители. Систематското следење на карактерот на најчестите грешки и на тешко совладливите граматички содржини, извлечени од вежбите за писмено и усно изразување на студентите по македонски јазик како странски, нивното идентификување и објаснување може да претставува добра појдовна основа за една типологија на грешки која, пак, од своја страна, би водела кон концепт за ефикасно учебно помагало со објасненија за најчестите тешкотии во македонскиот јазик како странски споредени со францускиот јазик како мајчин.

Искуствата од наставата по македонски јазик на ИНАЛКО во Париз, покажаа дека грешките се најчести онаму каде разликите помеѓу францускиот и македонскиот јазик се најголеми. Така на пример, глаголските парадигми од типот: *трча, дотрча, потрча, истрча, претрча, наттрча* итн., различните значења и промената на категоријата вид што настанува со употребата на префиксите, може, при првиот увид во нив, да повлијаат многу пообесхрабрувачки врз франкофонските говорители отколку, претпоставуваме, врз говорителите чиј мајчин јазик е од словенско потекло.

#### **4.1.1 Куса типологија на јазични грешки од страна на француските говорители**

Првичните анализи на најчестите грешки направени од страна на франкофонските студенти при изразувањето (писмено или усно) на македонски јазик како странски ни предочија неколку типови грешки.

На **фонолошко рамниште** најчести се неправилностите во изговорот на фонемите *х* и *р*.

На **морфолошко рамниште**, чести се грешки во образувањето на глаголските придавки како резултат на генерализација на дадена наставка или во образувањето на сложените глаголски форми. На пример: *Но одеднаш останав скаменуван*, наместо *...останав скаменет...* ; *... кој беше остануван во живата ограда...*, наместо *...кој беше останал...*; *...трговски претставник живеан во Лион*.

Грешките на **морфосинтаксичко рамниште** често се од сферата на употребата/неупотребата на определениот и на неопределениот член. Дел од нив се резултат на негативниот трансфер на францускиот јазик. Така, *J'allais le premier...*, придонесува за неоправдана употреба на определениот член: *Одев првиот...* наместо *Одев прв...* Слично на ова, француското *A partir du 1<sup>er</sup> janvier* придонесува за грешка во употребата на членот: *почнувајќи од 1-от јануари...*

На **лексичко рамниште**, грешките честопати се резултат на недоволно јасната претстава за разликата во употребата на две блискозначни лексеми како што се *гледа* и *види*, или, пак, се резултат на буквален превод. На пример: *Веќе повеќе недели видам од далеку ваша маневра...*, наместо *веќе повеќе недели ја гледам од далеку вашата маневра...*; *... каде дедо ми лежи на гробиштата...*, наместо *...каде дедо ми е закопан...*

Грешките на **синтаксичко ниво** се доста изразени при (не)удвојувањето на директниот и на индиректниот предмет. На пример: *Фирмата доверува на 2-дин Гучев претставувањето на...* Чест е случајот на употреба на погрешна кратка заменска форма при удвојувањето на предметот: *Ако ги верува резултатите од истражувањата.....*, наместо... *ако им верува на резултатите од истражувањето...* Оваа грешка, на пример е предизвикана од карактерот на глаголот *croire* (*верува*), кој во францускиот јазик е директно преоден.

Грешките се чести и при употреба на предлози: *ерата од нафтата, се интересираат на други култури* и сл.

### **5. Предлози од страна на француските (франкофонските) студенти што го изучуваат македонскиот јазик како странски**

Голем дел од франкофонските студенти кои го имаат одбрано македонскиот јазик како странски, сметаат дека вложуваат труд во долгорочна инвестиција која ќе добие на вредност со влегувањето на Македонија во Европската унија и кога ќе се нагласи потребата од преводи од македонски на француски и обратно.

Во таа смисла, чувствуваме и должност да пренесеме некои предлози од страна на франкофонските студенти на ИНАЛКО што беа изнесени во нашите завршни дискусии околу лекторската настава по македонски јазик. Некои предлози можат, секако, да отворат нови насоки на размислување.

Таков е предлогот за отворање еден вид филијала на Центарот за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик, по можност во лекторатот во Париз, каде студентите ќе може да добијат сертификат за нивото на познавање на македонскиот јазик, согласно Заедничката европска референтна рамка за јазици на Советот на Европа (од А1 до Ц2). Ова подразбира дополнителна обука на лекторите по македонски јазик за правилно вреднување и оценување на јазичните компетенции на студентот согласно шесте нивоа опишани во овој документ на Советот на Европа.

Во слична насока оди и искажаната потреба за јазични методи и прирачници со вежби, нивелирани според нивоата на овој ист документ.

Освен ова, особено беше нагласена потребата од електронски изданија на еднојазични и двојазични француско-македонски речници, како и од квалитетни речници на македонскиот јазик што ќе бидат достапни преку Интернет. Тоа, заедно со поредовното снабдување на лекторатот со книги на македонски јазик, секако ќе

претставува придонес за поголема мотивираност во изучувањето на македонскиот јазик во француската/франкофонската средина.

### **Литература:**

1. Наставата по македонски јазик како странски: состојби и перспективи. Зборник I. (редакција Л. Минова-Ѓуркова, Т. Гочкова-Стојановска, Љ. Митревски), Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.

2. Пејоска-Бушери, Ф. (2007). Македонистиката во Париз. *40 години Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура: 1967-2007*(Редакција Емилија Црвенковска... и др.)-Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура, 2007, 71-75.

### **Summary**

#### **Conclusions made during the Macedonian language lectures as foreign language for French speakers**

The aim is to present the conclusions we made during the Macedonian language lectures as foreign language in the Macedonian language department in INALCO, Paris.

Starting from the organization of Macedonian language lectures by educational levels (bachelor and master studies) we continued sorting some of the contents that refer to the following:

- methodological/s approach/s of the lectures starting from the beginner, intermediate and advanced level of Macedonian language learning as a foreign language.
- production of study instruments for learning the Macedonian language based on mistakes analyses adapted to French speakers;
- measuring their acquired knowledge in Macedonian language after finishing one educational level, bachelor or master studies, and this according the levels of Common European Framework of Reference for Languages (from level A1 to level C2).

**Клучни зборови:** македонски јазик како странски, франкофонски говорители.

**Key words:** Macedonian as a foreign language, French speakers

#### **IV.**

### **ISPITIVANJE POZNAVANJA HRVATSKOGA I MAKEDONSKOGA JEZIKA // ИСПИТУВАЊЕ НА ПОЗНАВАЊЕТО НА МАКЕДОНСКИОТ / ХРВАТСКИОТ ЈАЗИК**



**Татјана Гочкова-Стојановска**

**Искра Пановска-Димкова**

Филолошки факултет *Блаже Конески*

Универзитет *Св. Кирил и Методиј*, Скопје

## **Примена на европските стандарди во изучувањето, тестирањето и сертифицирањето на македонскиот јазик како странски јазик**

Од 2007 г., со формирањето на Центарот за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик, на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ континуирано се вградуваат европските стандарди во областа на македонскиот јазик како странски. Конкретно, тие се однесуваат на аспектот на изучувањето на македонскиот јазик како странски јазик преку изработката на нови генерации учебници на трите нивоа на јазична компетенција: почетно, средно и напредното рамниште; на областа на предметните програми преку надградба на постојните програми, како и преку воведување на нови модули на студии; и на областа на тестирањето и сертифицирањето на македонскиот јазик како странски преку изработка на Тестот по македонски јазик како странски – ТЕМАК за сите три рамништа: почетно, средно и напредното, со придружната документација: Прирачник за кандидатите, Прирачник за составувачите на тестовите и Прирачник за испитувачите и оценувачите. Сите досегашни резултати се стекнати преку интензивна меѓународна проектна соработка, која и понатаму продолжува преку имплементација на тековниот ТЕМПУС проект: „Надградба на предметните програми од областа македонски јазик како странски“.

Наставата по македонски јазик како странски во Република Македонија има веќе над 40-годишна традиција. Официјално започнува со отворањето на Меѓународниот семинар за македонски јазик, литература и култура во 1967 г., а оттогаш до денес се објавени голем број учебници по македонски јазик за странци, како од домашни така и од странски автори. Прегледот на прирачниците по македонски јазик како странски покажа дека концепциите на авторите во однос на методолошкиот пристап во голема мера меѓусебно се доближуваат. Доминира лексичко-граматичка обработка на приведените текстови и речиси исклучива примена на класичните методи на презентирање на содржините преку граматички вежби и преводни паралели. Забележлива е ориентираноста кон лингвистички образованата целна група, и тоа пред се од словенскиот свет. Отсуствуваат материјали кои би ги следеле поновите методолошки пристапи и кои произлегуваат од примената на новите психолингвистички и социолингвистички ориентирани

сознанија. Во одделни случаи дури и стандардните методологии и дидактички апаратури применети на поинаков, креативен начин, би значеле повеќе за зголемувањето на разновидноста на понудата на материјалите од овој тип и би помогнале да се разбие стереотипноста во пристапите при нивното предавање.

Во тој контекст, и пристапот кон наставата по македонски јазик како странски се реализираше врз основа на методологијата на постојните учебници. Настава по македонски јазик како странски се држеше и се држи на летната школа на Семинарот во Охрид и во центрите за странски јазици, додека највисоката образовна институција – Филолошкиот факултет и Катедрата за македонски јазик, до пред некој година воопшто не нудеше курсеви по македонски јазик како странски.

Сегментот, пак, на тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски, може слободно да се рече – целосно отсутуваше.

Оттука, веќе подолго време логично се наложуваше потребата од осовременување на состојбите во сите три сегменти: учебници, настава и тестирање, кои ќе ги следат најновите достигнувања од областа на изучувањето, предавањето и тестирањето на мајчиниот јазик како странски, претставени во актуелниов момент преку Заедничката европска рамка за референтност на јазиците – ЦЕФР.

Подготовката за примена на европските стандарди во сите сегменти на изучувањето на македонскиот јазик како странски започна во 2002 г. со активностите во рамките на проектот од програмата на УНЕСКО, насловен како „Наставата по македонски јазик како странски: состојби и перспективи“.

Проектните активности опфатија:

1. анализа на постојните прирачници по македонски јазик како странски (Зборник I),

2. одржување на тркалезни маси на кои се дискутираа состојбите и перспективите во односната област од страна на македонските и на странските лектори по македонски јазик (Зборник II),
3. анализа на техниките за тестирање според европски стандарди кои треба да се применат и за македонскиот јазик (Зборник III),
4. објавување Практична граматика по македонски јазик за странци (со преводни паралели на англиски и на француски јазик),
5. објавување Прирачник со вежби по македонски јазик за странци (исто така со преводни паралели на англиски, француски и на германски јазик).

Првиот конкретен чекор во оваа насока беше на институционален план, т.е. се оформи Центарот за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик, кој официјално започна со работа во 2007 г. како посебна организациска единица на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ – Скопје. Идејата за формирање ваков центар се наметна како неопходност поради целосното отсуство на сегментот на тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски, па логично се наложи потребата итно да се отпочне со тој тип активности. За таа цел, беше инициран 9-месечен европски проект во рамките на програмата ТЕМПУС, под наслов „Центар за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик“. Освен формирањето нова институција – Центис Мак, во рамките на овој проект се подготви и првиот Тест по македонски јазик како странски јазик – ТЕМАК, на средно рамниште, заедно со соодветната придружна документација: Прирачник за составувачите на ТЕМАК, Прирачник за изведувачите и оценувачите на ТЕМАК и Прирачник за кандидатите кои сакаат да го полагаат ТЕМАК. Исто така, се подготви и нов модел на сертификат. Сите активности во проектот се изработија според инструкции добиени од страна на проектните партнери од Универзитетот во Љубљана, Словенија, Јагелонскиот универзитет од Краков и од страна на експертите од Асоцијацијата за јазично тестирање во Европа – АЛТЕ со седиште во Кембриџ, Велика Британија. Нивната контрола на квалитетот, позитивните рецензии на

финалните проектни изданија, како и резултатите од психометриските анализи на тестовите – го потврдија успешно извршеното вградување на европските стандарди.

Првичната идеја беше во рамките на овој проект да се изработат сите три рамништа на тестот ТЕМАК, но се покажа дека примената на европските стандарди подразбира примена на опфатни процедури, кои не примораа да се ограничимо само на средното рамниште. Значи процедурите вклучија:

- обука на кадар за составување, за изведување и за оценување на тестовите за секое одделно рамниште,
- изработка на тестот со континуирани консултации со европските експерти,
- неколкукратно пилотирање на секоја надградена верзија,
- одделна психометриска анализа,

Во однос, пак, на придружната документација, тоа подразбираше:

- точно дефинирање на целната група за тестирање,
- идентификување на заинтересираните страни и состојбите на пазарот,
- дефинирање на комуникативните функции, тематските единици и граматичките содржини за одделното ниво,
- определување на скалите за оценување и бодување,
- определување на преодната граница за положување на секој одделен дел од тестот: слушање, читање, пишување и зборување.

Оттука во функција на натамошно унапредување на состојбите во областа на тестирањето и сертифицирањето, а поттикнати од реалната побарувачка, беше инициран втор проект, овојпат од програмата на УНЕСКО под наслов: „Примена на европските стандарди од областа на македонскиот јазик како странски во тестирањето на почетно рамниште“, каде што се оформи тестот ТЕМАК за почетно рамниште, исто така со соодветна придружна документација и соодветно надградување на сертификатот. Во овој проект, Универзитетот од Љубљана беше повторно вклучен како стратешки партнер на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, а освен нив и Универзитетот од Бедфордшајр. Тестот за почетно

рамниште исто така помина низ сите неопходни ревизии, пилотирања и психометриски анализи, како и ТЕМАК за средно рамниште.

Заради заокружување на целиот процес на изучување на македонскиот јазик како странски се иницираше уште еден европски проект од програмата ТЕМПУС, под наслов „Надградба на студиските програми по македонски јазик како странски“. Во тие рамки активностите се насочени кон следниве три области:

1. во контекст на сегментот на тестирањето и сертифицирањето, како одговор на зачестените барања на кандидатите, се наложи потребата да се изготви тест ТЕМАК за напредното рамниште, заедно со придружната документација, со што ќе се заокружи во целост системот за тестирање и сертифицирање, нудејќи им на кандидатите сертификација на знаењата на сите три рамништа: почетно, средно и напредното;

2. во контекст на потребите за наставната дејност неопходно стана оформувањето на нова генерација учебници исто така на сите три рамништа, изработени по европски стандарди и според современи методологии, а кои воедно содржински и методолошки ќе кореспондираат со веќе оформените барања во тестовите.

3. во контекст на предметните и студиските програми по македонски јазик како странски се наложи исто така нивно усогласување со европските паралели. Во овој сегмент во тек е интервенција на две нивоа:

- Надградба на постојните предметни програми по македонски јазик како странски со нудење акредитирани програми според болоњските принципи за сите три нивоа за сите странски студенти на УКИМ;
- Воведување нов модул за профилирање на наставници по македонски јазик како странски, кој ќе можат да го бираат сите студенти на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ како втор модул.

На крајот, сите овие досегашни активности, како и планираните активности за заокружување на процесот на тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски, ни дадоа за право да аплицираме за унапредување на актуелниот статус на придружна членка на Цетис Мак во полноправна членка на Асоцијацијата

за јазично тестирање на Европа – АЛТЕ. До крајот на тековниот ТЕМПУС проект очекуваме позитивен исход и формализирање на членството.

Од сето погоре кажано, може да се констатира дека состојбите во областа македонски јазик како странски се стабилизираат и перспективно нивниот развој ќе се одвива во добра насока.

А во која насока треба да се насочат натамошните активности? Дозволете да ви обрнеме внимание на вториот дел од називот на институцијата Цетис Мак, а тоа е македонскиот јазик како втор јазик. Во овој контекст, најнапред би сакале да ги поздравиме активностите на нашите колеги, чијшто резултат е оваа значајна конференција. Нивниот аналитички пристап кон разгледувањето на проблемите во оваа област особено во македонската средина, претставува солидна основа за преземање понатамошни конкретни чекори за подобрување на состојбите со македонскиот како втор јазик. Како што е познато, подучувањето на мајчиниот јазик како втор јазик е многу комплексна проблематика и таа ги опфаќа сите образовни рамништа: почнувајќи од основното, преку средното се до високото образование. Нашите попродуктивни сознанија се во сегментот на наставата во високото образование, каде што професорката Пановска-Димкова и јас сме директно вклучени како наставници по македонски јазик како втор јазик. Искуството ни говори дека предметните програми по македонски јазик како втор јазик не соодветствуваат на јазичните способности на студентите, а тоа се пред се студентите од албанска националност – и тие со тешкотии ја следат останатата настава. На пример, наставата по Граматика на македонскиот јазик студентите на кои македонскиот им е мајчин јазик и оние на кои македонскиот им е втор јазик – според програмата треба да ја слушаат заедно. Но, забележлива е разликата во јазичните способности меѓу родениот говорител и говорителот на кој македонскиот му е втор јазик. Сега останува на наставникот да ги дели овие групи и да им посвети соодветно внимание на студентите со македонски како втор јазик за тие да можат барем донекаде да ја следат наставната програма.

Се разбира дека овој проблем бара подлабок зафат кој би се однесувал, прво, на приспособување на предметните програми, а потоа и на оформување соодветни учебни помагала (учебници, прирачници) за македонскиот како втор јазик – барем за првите две години на студии.

Оваа комплексна ситуација на најефикасен начин може да се реши со натамошни проектни активности, кои, секако, би вклучиле и ангажман на наши колеги, експерти во овој домен од европските универзитети. Ваквиот начин на работа, како што покажува целото наше досегашно искуство, е исклучително ефикасен и топло го препорачуваме.

### **Литература:**

- Гочкова-Стојановска, Т. (2003). Принципот на научноста во наставата по македонски јазик како странски, *Наставата по македонски јазик како странски: состојби и перспективи, Зборник I*.
- Гочкова-Стојановска, Т. (2003). Третманот на граматичките содржини во учебниците/прирачниците по македонски јазик како странски, *реферат за научниот собир на тема: Македонскиот јазик – минато, сегашност и иднина, Институт за македонски јазик, “Крсте Мисирков”, 15. 10. 2003*.
- Гочкова-Стојановска, Т. (2003). Преглед на прирачниците по македонски јазик како странски, *Наставата по македонски јазик како странски: состојби и перспективи, Зборник III*.
- Гочкова-Стојановска, Т. (2004). Техниките за тестирање во наставата по македонски јазик како странски, *Научен собир: Современи состојби во македонскиот јазик и македонската литература”*.
- Гочкова-Стојановска, Т., Минова-Ѓуркова, Л. и Пановска-Димкова, И. (2005). Македонскиот јазик како странски: примена на техниките за тестирање според европски стандарди. Катедра за македонски јазик и јужнословенски јазици, Филолошки факултет “Блаже Конески”, Скопје.
- Гочкова-Стојановска, Т. и Минова-Ѓуркова, Л. (2006). Прирачник по македонски јазик за странци со паралелен превод на англиски, француски и германски јазик, Катедра за македонски јазик и јужнословенски јазици, Филолошки факултет “Блаже Конески”, Скопје.
- Гочкова-Стојановска, Т. (2006). Македонскиот јазик како странски: состојби и перспективи, *реферат по повод Јубилеј 60 години Филолошки факултет “Блаже Конески”, Скопје*.

- Гочкова-Стојановска, Т. и Аризанковска, Л. (2008). Прирачник за кандидатите за тестот по македонски јазик како странски јазик за средно рамниште, Центар за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик, Филолошки факултет, Скопје.
- Гочкова-Стојановска, Т. и Аризанковска, Л. (2008). Прирачник за составувачите на тестот по македонски јазик како странски јазик за средно рамниште, Центар за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик, Филолошки факултет, Скопје.
- Гочкова-Стојановска, Т. и Аризанковска, Л. (2008). Прирачник за изведувачите и оценувачите на тестот по македонски јазик како странски јазик за средно рамниште, Центар за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик, Филолошки факултет, Скопје.
- Гочкова-Стојановска, Т. и Пановска-Димкова, И. (2009). Прирачник за кандидатите за тестот по македонски јазик како странски јазик за основно рамниште, Центар за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик, Филолошки факултет, Скопје.
- Гочкова-Стојановска, Т. и Пановска-Димкова, И. (2009). Прирачник за составувачите на тестот по македонски јазик како странски јазик за основно рамниште, Центар за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик, Филолошки факултет, Скопје.
- Гочкова-Стојановска, Т. и Пановска-Димкова, И. (2009). Прирачник за изведувачите и оценувачите на тестот по македонски јазик како странски јазик за основно рамниште, Центар за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик, Филолошки факултет, Скопје.
- Центар за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик – Цетис Мак. [www.cetismak.edu.mk](http://www.cetismak.edu.mk)

### **Summary**

The Center for Testing and Certifying Macedonian as a Foreign/Second Language is continuously engaged in the activities aiming at implementation of European standards in the area of Macedonian as a foreign language. More precisely they refer to designing new generations of course books, upgrading the existing curricula and development of Tests in Macedonian as a Foreign Language – ТЕМАК, at all three levels of language competence: basic, intermediate and advanced. All those achievements stand in close connection to the intensive international project cooperation.

**Клучни зборови:** македонски јазик како странски/втор, европски стандарди, тестирање и сертифицирање, настава, прирачници

**Key words:** Macedonian as a foreign/second language, European standards, testing and certifying, teaching, course books



**Marica Čilaš Mikulić**

**Sanda Lucija Udier**

Filozofski fakultet

Sveučilišta u Zagrebu

## **Provjeravanje poznavanja hrvatskoga jezika za neizvorne govornike u Republici Hrvatskoj – sadašnje stanje, potrebe i perspektive**

Članak razmatra okolnosti u kojima se odvija provjeravanje poznavanja hrvatskog jezika za neizvorne govornike u Republici Hrvatskoj te utjecaje tog provjeravanja na razvoj jezikoslovne i glotodidaktičke struke, na rad ustanova koje se bave hrvatskim kao drugim i stranim jezikom te provjeravanjem njegova poznavanja. Bit će obrađena pravna regulacija provjeravanja, stručne pretpostavke potrebne za jezično provjeravanje te praktična izvedba provjera poznavanja hrvatskoga. Osobit će naglasak biti stavljen na još neostvarene stručne i pravne potrebe koje u tome području postoje, kao i praktične, organizacijske uvjete koji bi trebali biti zadovoljeni da bi jezično provjeravanje moglo biti standardizirano te se odvijati na profesionalan način. Provjeravanje se provodi za razne svrhe: za stjecanje dozvole stalnoga boravka u RH (što je pravno regulirano) te za upise u hrvatske visokoškolske ustanove, zaposlenje u Hrvatskoj ili inozemstvu, za stjecanje hrvatskog državljanstva, osobne potrebe i različite druge svrhe (za što ne postoji odgovarajuća pravna regulacija). Pravnu je prekretnicu u provjeravanju hrvatskoga za neizvorne govornike predstavljalo donošenje novoga Zakona o strancima 2008. godine. To je prvi pravni dokument u Republici Hrvatskoj kojim se propisuje da svi strani državljani koji žele podnijeti zahtjev za dozvolu stalnog boravka u RH moraju priložiti potvrdu o poznavanju hrvatskoga jezika i latiničnoga pisma. Problemi u provođenju provjeravanja poznavanja hrvatskoga jezika proizlaze iz manjkavosti hrvatskih zakona, nepostojanja krovne organizacije koja bi se bavila provjeravanjem jezičnoga znanja i koordinacijom ispitnih centara te iz nedostatnih istraživanja na području poučavanja, učenja, usvajanja i ispitivanja inojezičnoga hrvatskog.

### ***1. Hrvatski kao ini jezik i provjeravanje jezičnoga znanja – sadašnje stanje***

U Republici Hrvatskoj tri sveučilišta imaju iskustvo i programe za poučavanje hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika: Sveučilište u Zagrebu 48 godina<sup>35</sup>, Sveučilište u Splitu<sup>36</sup> 6 godina i Sveučilište u Rijeci<sup>37</sup> 3 godine. U svojoj ponudi imaju semestralnu nastavu i tečajeve kraćeg trajanja. Osim na tim trima fakultetima hrvatski kao ini jezik može se učiti na intenzivnim jednomjesečnim (ili kraćim) tečajevima kakve nude Sveučilišna škola hrvatskoga jezika i kulture, Ljetna škola hrvatskoga jezika i kulture *Zoranićeva Arkadija* i različite škole stranih jezika.

---

<sup>35</sup> Godine 1962. na Filozofskom je fakultetu Sveučilišta u Zagrebu osnovan Tečaj hrvatskoga jezika za strance. 1986. godine preimenovan je u Pripremnu godinu studija, a 2003. u Croaticum – hrvatski za strance. Godine 2007. dobio je svoje sadašnje ime: Croaticum – Centar za hrvatski kao drugi i strani jezik.

<sup>36</sup> Centar za hrvatske studije u svijetu

<sup>37</sup> Riječka kroatistička škola

Bez obzira na kontinuirano polustoljetno poučavanje hrvatskoga kao J2, tek se sredinom 90-ih godina prošlog stoljeća jezikoslovni kroatisti počinju stručno i znanstveno baviti istraživanjem usvajanja, poučavanja i opisivanjem hrvatskoga kao inoga jezika. Osobito zanimanje za to područje pokazuju mladi kroatisti posljednjih 10-ak godina.

Otkad su započeli integracijski procesi Republike Hrvatske u Europsku Uniju pojavile su se veće potrebe za provođenjem provjere poznavanja hrvatskog kao drugog i stranog jezika u vidu zakonski propisanog provjeravanja poznavanja hrvatskoga za osobe koje se prijavljuju za dozvolu stalnog boravka. Slične su se provjere na Croaticumu održavale godinama, ali ne kao redovita, nego kao povremena djelatnost. Zbog toga se Croaticum, kao i drugi centri za hrvatski kao J2, uz svoje dotadašnje djelatnosti (poučavanje, pisanje nastavnih materijala, udžbenika i priručnika, organiziranje hospitacija i mentoriranje budućih lektora, jezikoslovna, sociolingvistička i metodička istraživanja hrvatskoga kao J2 i ostale djelatnosti) počinju intenzivnije baviti provjeravanjem poznavanja jezičnog znanja – relativno novim, obimnim i nadasve zahtjevnim područjem. Kako je na zahtjev za testiranje velikoga broja neizvornih govornika trebalo promptno odgovoriti, testove su u sveučilišnim centrima počeli izrađivati i provjere provoditi lektori za hrvatski kao J2 koji prethodno nisu imali nikakvu formalnu naobrazbu o provjeravanju jezičnoga znanja<sup>38</sup>. Na sveučilištima u Republici Hrvatskoj ne postoji poseban i cjelovit program (diplomski ili specijalistički studij) za izobrazbu nastavnika hrvatskoga jezika za neizvorne govornike, a kamoli za izobrazbu profesionalnih ispitivača hrvatskoga jezika.

U novije vrijeme postignut je napredak u tome smjeru: postoje kolegiji o provjeravanju jezičnoga znanja na Diplomskom studiju kroatistike i u sklopu Glotodidaktičkoga poslijediplomskoga studija na Filozofskom fakultetu u Zagrebu kojima se stječe dobar uvid u tu problematiku. Nažalost, provjeravanje jezičnoga znanja još nije prepoznato kao samostalno profesionalno polje i ne postoje ni ustanove ni profesionalci koji bi se bavili samo njime. Zbog toga se istraživanje te razvoj ispita i ispitivanja, kao i njihova standardizacija i usklađivanje s europskim standardima, odvija sporo i neučinkovito. S

---

<sup>38</sup> Formalna naobrazba za profesionalne ispitivače jest poslijediplomski ili specijalistički studij kakav postoji na više sveučilišta u svijetu, poglavito u Velikoj Britaniji.

obzirom na te činjenice nije vjerojatno da će hrvatski ispitni centri skoro ispuniti profesionalne europske kriterije i dosegnuti razinu u izradi standardiziranih testova potrebnu za priključenje europskim profesionalnim udrugama za provjeravanje jezičnoga znanja.

## **2. Provjeravanje poznavanja hrvatskoga kao inog jezika u praksi**

U Republici Hrvatskoj ne postoji službena krovna ustanova koja bi uspostavila profesionalne standarde u testiranju, koordinirala i ravnala radom svih ustanova koje provode provjeravanje te koja bi bila zadužena za nadzor kvalitete<sup>39</sup> i imala sve pravne ovlasti. Tri sveučilišna centra (u Rijeci, Splitu i Zagrebu)<sup>40</sup> međusobno neformalno surađuju i dogovaraju se o svim vitalnim pitanjima kako bi provjeravanje bilo što ujednačenije: o strukturi ispita, razini poznavanja jezika, kriterijima za vrednovanje, tekstu i načinu izdavanja potvrde, cijeni ispita, načinu provjeravanja jezičnoga znanja osoba s posebnim potrebama i nedovoljne funkcionalne pismenosti u prvome jeziku i sl. Ta suradnja proizlazi iz svijesti o nužnosti ujednačavanja testova i testiranja. Međutim, da bi imala istinski smisao, takva bi suradnja morala biti formalizirana i na državnoj razini.

Potencijalni pristupnici ispitima informacije vezane uz provjeravanje inojezičnoga hrvatskog mogu naći na mrežnim stranicama Croaticuma, Centra za hrvatske studije u svijetu i Riječke kroatističke škole. Ondje se može naći uzorak ispita iz poznavanja hrvatskoga jezika (samo na internetskim stranicama zagrebačkog i splitskog centra, na stranicama riječkoga centra ga nema). Ispit se sastoji od pismenog (razumijevanje slušanih i čitanih tekstova, poznavanja jezičnih struktura i pisane produkcije) i usmenog dijela. Unatoč suradnji i načelnim dogovorima o strukturi i karakteru ispita, kada se usporede dužina ispita, vrste zadataka, izbor tema i vokabulara, izbor provjeravanih jezičnih struktura, broj bodova, kriterij za vrednovanje, upute za rješavanje zadataka,

---

<sup>39</sup> Na Drugome okruglom stolu o hrvatskim studijima u svijetu, održanome 16.-20. travnja na Braču, među zaključcima je istaknuta potreba za osnivanjem Međusveučilišnoga centra za hrvatski kao drugi i strani jezik (Brešan, Matas 2008). Taj je prijedlog ponovljen i na Trećem okruglom stolu o hrvatskim studijima u svijetu, održanome u Australiji 2009. godine.

<sup>40</sup> Bilo je naznaka o provođenju provjeravanja znanja hrvatskoga jezika za neizvorne govornike na sveučilištima u Puli i Osijeku, međutim, s obzirom da nema o tome podataka na njihovim mrežnim stranicama i s obzirom na neuspješne opetovane pokušaje da se stupi u kontakt s kolegama zaposlenima na tim sveučilištima, ne iznosimo podatke o njihovom radu.

teme i način provođenja usmenih ispita, sasvim je jasno da ujednačenih, a kamoli standardiziranih ispita iz poznavanja hrvatskoga jezika nema. Bez obzira na to što je u izradu i provedbu ispita uložen golem trud, ti ispiti još uvijek pripadaju predznanstvenoj fazi procjenjivanja jezičnoga znanja (Udier i Jelaska 2008, 239). Velik je njihov nedostatak i što se oni uglavnom obavljaju samo na razini usporedivoj s razinom B1 po ZEROJ-u, a na drugim razinama tek sporadično, no taj je nedostatak povezan s političko-zakonodavnim okolnostima, o čemu će više riječi biti dalje u tekstu.

Na Croaticumu se provjere organiziraju jedanput mjesečno, a prema potrebi i dvaput mjesečno. Prije donošenja novog Zakona o strancima 2008. godine ispit se održavao jedanput u dva mjeseca. Provjeravanje se organizira ako ispitu pristupi najmanje 5 i najviše 50 osoba. Kandidati se prijavljuju preko interneta ili osobno i plaćaju ispit 120 eura u kunsjoj protuvrijednosti<sup>41</sup>. Ispit u cijelosti traje od 3 do 4 sata. Rezultati se objavljuju istoga dana na kraju usmenoga dijela ispita, a svjedodžbe se dobivaju u roku 5-7 dana, ovisno o tome koliko je fakultetskoj administraciji potrebno vremena da obavi svoj dio posla.

Među pristupnicima ispitu moguće je okvirno razlučiti 4 skupine. Prva je skupina najveća, a u nju ulaze osobe koje na to obvezuje Zakon o strancima, odnosno osobe koje polažu ispit iz inojezičnoga hrvatskog radi stjecanja dozvole stalnoga boravka u Republici Hrvatskoj. Drugu skupinu čine osobe koje se žele natjecati za upis na visokoškolske ustanove u Republici Hrvatskoj. Međutim zbog nedorečenosti Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju<sup>42</sup> te zbog njegova nedosljedna provođenja

---

<sup>41</sup> Za usporedbu, naknade za ispite iz poljskog jezika kao J2 u Poljskoj i centrima diljem svijeta razlikuju se ovisno o ispitivanju razine jezične kompetencije: za razinu B1 naknada je 60 eura, za razinu B2 80 eura, za razinu C2 100 eura. Naknada za svjedodžbu o poznavanju poljskog jezika na svakoj od navedenih razina iznosi 20 eura.

<sup>42</sup> Članak 77 stavak 8 Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju jedini spominje upis stranih državljana na hrvatska sveučilišta: «Strani državljani upisuju se na studij pod jednakim uvjetima kao hrvatski državljani, ali se, sukladno odluci nadležnoga državnog tijela ili visokog učilišta, od njih može tražiti plaćanje dijela ili pune cijene studija. Stranim državljanima se upis može ograničiti ili uskratiti ako je riječ o studiju koji se odnosi na vojno ili policijsko obrazovanje ili drugi studij od interesa za nacionalnu sigurnost.» I u stavku 2 Članka 77 istog zakona spominje se upis stranih državljana, ali neizravno: «Sveučilište, veleučilište ili visoka škola utvrđuju postupak odabira pristupnika za upis na način koji jamči ravnopravnost svih pristupnika bez obzira na rasu, boju kože, spol, jezik, vjeru, političko ili drugo uvjerenje, nacionalno ili socijalno podrijetlo, imovinu, rođenje, društveni položaj, invalidnost, seksualnu orijentaciju i dob. Sveučilište, veleučilište ili visoka škola utvrđuju kriterije (uspjeh u prethodnom školovanju, vrsta završenog školovanja, uspjeh na klasifikacijskom ili drugom ispitu, posebna znanja, vještine ili sposobnosti i sl.) na temelju kojih se obavlja klasifikacija i odabir kandidata za upis.» Kao što se vidi iz citata, nigdje se

neki fakulteti od studenata-stranih državljana na upisu ne traže potvrdu o poznavanju hrvatskoga jezika, a neki je traže. Na Odsjeku za kroatistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu desetljećima je postojala Pripremna godina studija (koja je prerasla u današnji Croaticum) na kojoj su hrvatski jezik učili strani državljani s namjerom da savladaju jezik kako bi se mogli upisati na hrvatske fakultete. U sklopu Priremne godine studija osim tečaja održavali su se i ispiti iz poznavanja jezika sa svrhom upisa na visokoškolske ustanove u Republici Hrvatskoj. Takvu praksu smatramo dobrom i bilo bi poželjno da je zakonodavci uzmu u obzir kada budu osmišljavali pravna polazišta za studiranje na hrvatskim visokoškolskim ustanovama. Takvu bi praksu trebalo učiniti obveznom za sve strane državljane koji žele studirati u Hrvatskoj. Postoje izolirani primjeri iz kojih se vidi kako su organi izvršne vlasti (u konkretnom slučaju Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske) svjesni važnosti poznavanja jezika za strane državljane koji žele studirati u Hrvatskoj, pa tako znamo za slučaj studentice iz Kine kojoj je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa stipendiju za studij na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu uvjetovalo položenom višom srednjom razinom (2B) na Croaticumu. Takvi su primjeri dobri, ali su to ipak samo izolirani primjeri, a problem bi trebao biti riješen načelno i biti općevažeci.

U treću skupinu ulaze osobe koje se žele zaposliti u Hrvatskoj, ili u inozemstvu, jer neka poduzeća i ustanove traže potvrdu o poznavanju hrvatskoga jezika. Posljednju, četvrtu, skupinu čine osobe koje žele imati potvrdu o poznavanju hrvatskoga jezika za raznolike privatne potrebe.

Zakoni i drugi vrijedeći pravni akti ne propisuju koju razinu jezične kompetencije trebaju zadovoljiti osobe s obzirom na svrhu s kojom polažu ispit iz poznavanja hrvatskoga jezika. Jedini ozbiljan napor u tome smjeru poduzelo je hrvatsko Ministarstvo unutarnjih poslova izradom Pravilnika o provjeravanju poznavanja hrvatskoga jezika i latiničnoga pisma. Pravilnik je izrađen u suradnji s jezičnim stručnjacima zaposlenima na Croaticumu. Njime se propisuje da kandidati koji žele zatražiti dozvolu stalnog boravka u Republici Hrvatskoj trebaju donijeti potvrdu o poznavanju hrvatskoga jezika na razini B1

---

eksplicitno ne navodi da strani državljani trebaju znati hrvatski jezik, odnosno da trebaju prijaviti priložiti potvrdu o poznavanju hrvatskoga jezika.

prema ZEROJ-u. Pravilnikom su obuhvaćeni i posebni slučajevi neizvornih govornika koji traže dozvolu stalnoga boravka u Hrvatskoj, a kod kojih nije potrebno provjeravati poznavanje hrvatskoga jezika: „Osobe starije od 60 godina, ako nisu u radnom odnosu, ne moraju položiti ispit iz poznavanja hrvatskog jezika i latiničnog pisma. Poznavanje hrvatske kulture i društvenog uređenja Republike Hrvatske stranac dokazuje popunjavanjem upitnika u postupku odobravanja stalnog boravka. Stranac koji je samostalnim popunjavanjem upitnika o poznavanju hrvatske kulture i društvenog uređenja Republike Hrvatske dokazao poznavanje hrvatske kulture i društvenog uređenja Republike Hrvatske nije dužan pristupiti ispitu iz poznavanja hrvatskog jezika i latiničnog pisma.“

### **3. Razine znanja i svrhe za koje se provode ispiti iz poznavanja inojezičnoga hrvatskoga**

Zakonske nepreciznosti i nedorečenosti generiraju probleme ispitivačima poznavanja inojezičnoga hrvatskog u određivanju razina, ali i neke sociolingvističke probleme (Udier 2010). Sveučilišni centri u Republici Hrvatskoj nastoje slijediti praksu centara u drugim europskim zemljama pa za, npr., dozvolu stalnog boravka pristupnici moraju položiti ispit na razini B1.<sup>43</sup> No, budući da ne postoje katalogi znanja za svaku razinu, još nije moguće napraviti standardizirane testove. Za potrebe svojih ispita i za potrebe Pravilnika o provjeravanju poznavanja hrvatskoga jezika i latiničnoga pisma Croaticum je izradio kratak opisnik kompetencija potrebnih da bi se položio ispit na razini B1, ali bilo bi nužno izraditi detaljne kataloge znanja, što je obiman istraživački posao.

Provjeravanje znanja radi upisa na visokoškolske ustanove provodi se na istoj razini (B1) kao i provjeravanje radi stjecanja dozvole stalnoga boravka, premda bi budućim studentima znatno olakšalo studiranje ako bi poznavali hrvatski jezik na razini B2 (kao što je to predvidjelo hrvatsko Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa u svojoj Odluci o stipendiranju koju je izdalo studentici iz Kine).

---

<sup>43</sup> No to nije ujednačeno u svim europskim zemljama. U nekim se državama traži potvrda na razini B1, a u nekima na razini A2, kao što je, primjerice, u Češkoj (Vuković 2008).

Najmanje je pristupnika koji traže potvrdu za vlastite potrebe. Oni uglavnom žele polagati ispit radi dobivanja potvrde o visokoj razini poznavanja hrvatskoga jezika, primjerice za imenovanje u sudskog tumača za hrvatski jezik u nekoj stranoj zemlji. Njih se na Croaticumu testira posebno izrađenim testovima na razinama usporedivim s onim razinama koje su kandidatima potrebne za potencijalne poslove. (Za posao sudskog tumača, na primjer, potrebna je položena razina C2.)

Jedina svrha koja je zakonski nedvosmisleno propisana jest potvrda u postupku stjecanja stalnog boravka (Zakonom o strancima iz siječnja 2008.), no, kao što je rečeno, za sada još nije propisana razina za tu svrhu (koja će biti propisana pravilnikom čim on stupi na snagu) niti je precizirano koji strani državljani trebaju polagati taj ispit, odnosno ima li onih koji ga ne bi trebali polagati. U Republici Hrvatskoj u posljednje dvije godine većina kandidata koji apliciraju za dozvolu stalnog boravka državljani su Bosne i Hercegovine i drugih država koje su nastale raspadom Jugoslavije. Osobe kojima je prvi jezik bošnjački, srpski ili crnogorski, dakle neki od jezika koji su vrlo srodni hrvatskomu, trebali bi biti izuzeti iz provjeravanja poznavanja hrvatskoga jezika na razini B1 jer oni, budući da su govornici vrlo srodnih jezika, već vladaju hrvatskim jezikom na tako niskoj razini<sup>44</sup>.

#### **4. Hrvatska pravna regulativa provjeravanja poznavanja hrvatskoga za neizvorne govornike**

Za razliku od europskih država koje su prepoznale potrebu za njegovanjem svojih jezika kao J2 i standardiziranjem njihova procjenjivanja, u Republici Hrvatskoj zakonodavci i mjerodavna ministarstva tu potrebu još ne prepoznaju, unatoč opetovanim obraćanjima stručnjaka za hrvatski kao J2<sup>45</sup>. U novije vrijeme uspostavljena je suradnja stručnjaka s

---

<sup>44</sup> Na Odsjeku za slavistiku Filozofskog fakulteta u Ljubljani moguće je polagati ispit iz poznavanja hrvatskog i srpskog jezika. Njegovi su se sastavljači odlučili da se zbog specifičnog položaja slovenskomu srodnih jezika taj ispit polaže samo na razini C1. Taj ispit ima standardizirane testove (Požgaj Hadži, Balažić Bulc, Ferbežar 2008).

<sup>45</sup> Croaticumovi zaposlenici sročili su svoje prijedloge dopuna Zakona o strancima u kojima su tražili da se zakonski propiše razina poznavanja hrvatskog jezika za dobivanje dozvole stalnog boravka. Više su se puta obraćali Upravi za visoko obrazovanje Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, Upravi za zajedničke poslove MZOŠ-a vezano uz propisivanje razina i svrha te osnivanje međusveučilišnog ispitnog centra. Obraćali su se i Ministarstvu unutarnjih poslova gdje je uspostavljena suradnja s Odjelom za stalni boravak i napravljen je Pravilnik o testiranju. Njime se propisuje struktura i sadržaj testa, kriteriji, razina znanja,

Croaticuma s Odjelom za stalni boravak Ministarstva unutarnjih poslova na izradi pravilnika. Međutim nikakve slične suradnje nema s Odjelom za državljanstvo istog ministarstva kojeg se također tiče poznavanje hrvatskoga jezika. Zakon o hrvatskom državljanstvu propisuje (članak 8) da prirođenjem može steći hrvatsko državljanstvo stranac koji je podnio zahtjev za primanje u hrvatsko državljanstvo ako udovoljava nekim pretpostavkama. Među ostalim mora poznavati hrvatski jezik i latinično pismo (stavak 4). Međutim u praksi ima dosta izuzetaka od toga propisa i on se ne provodi dosljedno. Zakonom se ne propisuje razina poznavanja hrvatskog jezika za svrhu stjecanja hrvatskog državljanstva, kao ni način izvođenja ispita. Bilo bi nužno da se i Odjel za državljanstvo MUP-a poveže sa stručnjacima za hrvatski kao drugi i strani jezik te stručnjacima za testiranje i propiše razinu potrebnu za stjecanje hrvatskoga državljanstva te karakteristike ispita i način provođenja ispitivanja. Hrvatsko zakonodavstvo pokazuje se prilično manjkavim kad je u pitanju regulacija pitanja u vezi s hrvatskim za neizvorne govornike, pa tako ni Zakon o radu ne regulira pitanja o hrvatskome jeziku niti propisuje koja bi razina poznavanja hrvatskoga kao J2 bila potrebna za dobivanje radne dozvole za pojedine profesije i stručnjačka radna mjesta. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, kao što je rečeno, ne propisuje da neizvorni govornici hrvatskoga jezika moraju priložiti potvrdu o poznavanju hrvatskoga jezika pri upisu na hrvatske visokoškolske ustanove, što znači da ne kazuje ništa niti o razini poznavanja jezika za tu svrhu. Samo je Zakon o strancima nešto opširniji, ali ne i precizniji, kada je riječ o poznavanju hrvatskoga kao J2. Taj je zakon stupio na snagu u siječnju 2008. godine i sadrži jedan članak (83) o potvrdi poznavanja hrvatskog jezika i latiničnog pisma, prema kojemu svi strani državljani koji žele zatražiti dozvolu stalnog boravka u Republici Hrvatskoj moraju imati potvrdu o poznavanju hrvatskog jezika i latiničnog pisma. U tome je članku problematično to što ovlašćuje sve visokoškolske ustanove u Republici Hrvatskoj koje u svojem programu imaju hrvatski jezik da izvode ispite provjeravanja poznavanja inojezičnoga hrvatskog. Takve programe u Republici Hrvatskoj imaju 24 ustanove, međutim samo se tri visokoškolske ustanove bave hrvatskim za neizvorne govornike i imaju takve programe. Sve ostale ustanove provode programe samo za

---

uvjeti polaganja, tekst potvrde i sl. Suradnja Croaticuma i Odjela za stalni boravak MUP-a dobar je primjer suradnje zakonodavaca i jezičnih stručnjaka na zajedničkom poslu.



izvorne govornike. Drugim riječima, zakonodavac donoseći zakone nije bio svjestan specifičnosti hrvatskoga za neizvorne govornike te je, ovlastivši ustanove koje uopće nemaju programe za neizvorne govornike, kao ni nikakvo iskustvo u njihovu poučavanju ili ispitivanju, omogućio nekompetentno bavljenje vrlo važnom i osjetljivom djelatnošću kao što je službeno provjeravanje poznavanja hrvatskoga jezika za strane državljane (Udier 2010). Zakonom se propisuje da sve ustanove koje se bave testiranjem donesu vlastite pravilnike prema kojima se propisuju uvjeti pod kojima se obavlja testiranje. Takvi bi pravilnici, osim s pravnim dokumentima Republike Hrvatske, trebali biti usklađeni i s europskim standardima u testiranju.

Koliko i kako pravna regulacija djeluje na ispitivanje i ispite pokazuje sljedeći grafikon iz kojeg se vidi kako je nakon stupanja na snagu Zakona o strancima povećan je broj pristupnika ispitima hrvatskoga kao J2.



Novost u hrvatskom jezičnom zakonodavstvu jest Prijedlog Zakona o javnoj uporabi hrvatskog jezika koji je u javnoj raspravi od travnja 2010. godine. Unatoč tomu što je status i položaj hrvatskog jezika u RH zajamčen Ustavom RH (članak 12), ipak ne postoji sustavna zakonska regulativa i obveza uporabe hrvatskog jezika u različitim područjima društvenog života. Ovaj je Zakon predložen kako bi se zaštitio položaj i uloga hrvatskog jezika u javnoj komunikaciji, a time i osigurao hrvatski kulturni identitet. Do najveće ugroze položaja hrvatskog jezika, primijećeno je, dolazi u poslovnoj komunikaciji, marketingu, promidžbi i oglašavanju. Stoga Prijedlog Zakona donosi obvezu uporabe standardnog hrvatskog jezika u organima državne uprave, lokalne i područne samouprave, zatim u medijima i drugim sredstvima javne komunikacije, potom u obrazovanju, znanosti i kulturi te propisuje uporabu hrvatskog jezika u poslovnoj komunikaciji. Prijedlogom Zakona o javnoj uporabi hrvatskog jezika predviđen je nadzor nad njegovim provođenjem. Provodile bi ga inspekcijske službe nadležne za pojedina područja na koja se odredbe ovog zakona odnose. Predviđene su i novčane kazne za kršenje Zakona, u visini od 10.000 do 100.000 kuna, a za pojedine prekršaje od 2.000 do 20.000 kuna.

Pojedine točke ovoga Zakona implicitno se tiču provjeravanja hrvatskoga kao J2. Od svih postojećih zakonskih akata u ovome je Prijedlogu zakona najeksplicitnije iskazana obveza utvrđivanja poznavanja hrvatskog jezika u sferama javne komunikacije. Tako u članku 7 stoji da će se znanje hrvatskog jezika potrebno za obavljanje pojedinih zanimanja, odnosno za radna mjesta u državnoj službi i službama u okviru lokalne i regionalne samouprave dokazivati svjedodžbom redovite hrvatske javne ili privatne škole, odnosno posebnom potvrdom ustanove ovlaštene za obrazovanje koje uključuje podučavanje stranaca hrvatskom jeziku.

Članak 8 propisuje da se poznavanje hrvatskog jezika u postupku dobivanja državljanstva RH utvrđuje na način određen posebnim zakonom (Zakonom o hrvatskom državljanstvu). Prema tom Zakonu (članak 15) Vlada RH će izraditi programe koji će uključiti redovito obrazovanje odraslih državljanina Republike Hrvatske u svrhu boljeg poznavanja hrvatskog jezika. Dio tog programa bit će prilagođen stranim državljanima u Republici Hrvatskoj. Vlada će izraditi i program za učenje hrvatskog jezika u inozemstvu namijenjen

hrvatskom iseljeništvu i njihovim potomcima kao i osobama koje nisu hrvatski državljani, niti potomci hrvatskih državljana.

Još se dva članka ovoga prijedloga Zakona tiču hrvatskog kao J2 – članak 18 i 36. U njima se određuje da sve strane pravne osobe, kao i fizičke osobe koje obavljaju poslovnu djelatnost u Republici Hrvatskoj, a registrirane su za poslovanje sa strankama, obvezne su svoju djelatnost obavljati na hrvatskom jeziku. Poslodavac je obvezan: utvrditi potrebno znanje hrvatskog jezika za svako radno mjesto na kojem radnik dolazi u dodir sa strankama te kod objave natječaja za radno mjesto iz ovog stavka navesti jasno koja razina znanja hrvatskog jezika je potrebna za to radno mjesto. Poslodavac je dužan utvrditi potrebno znanje hrvatskog jezika za određena radna mjesta u skladu s stavkom (2) članka 18 ovog zakona u roku od 12 mjeseci od stupanja na snagu ovog zakona.

Vijeće za normu hrvatskoga standardnog jezika poduprlo je ovaj zakonski prijedlog i izreklo svoje primjedbe na njega<sup>46</sup>. Prijedlog je i dalje u javnoj raspravi. Kao što se iz rečenoga vidi, ako takav zakon stupi na snagu, pojavit će se velike potrebe i prigode za usustavljanje i reguliranje kako poučavanja hrvatskoga neizvornim govornicima, tako i provjeravanje njegova poznavanja.

## **5. Zaključak**

Zakonodavstvo svake zemlje ima golemu ulogu u organiziranju i podupiranju aktivnosti vezanih uz pozicioniranje i zaštitu vlastita jezika. Bez zakonske podloge, administrativnih poticaja i organizacijske potpore teško je razvijati bilo koje stručno područje, pa tako i provjeravanje poznavanja hrvatskoga jezika za neizvorne govornike. Hrvatska zakonodavna i izvršna vlast učinila je velike i važne korake u reguliranju statusa hrvatskoga jezika u javnoj uporabi i svakoga se dana primjećuje napredak na tome području, međutim još je uvijek više onoga što tek treba biti napravljeno. Najvažniji sljedeći koraci bili bi: osmišljavanje i dovršavanje pravne regulacije o tome kako, koliko i kada neizvorni govornici hrvatskoga jezika trebaju biti upoznati s hrvatskim jezikom, briga o provedbi takve regulacije, poticanje institucionaliziranog poučavanja HJ2 te njegovo razlučivanje od poučavanja HJ1, osmišljavanje i standardizacija ispita kojim bi se poznavanje HJ2 provjeravalo za službene svrhe, briga o radu ispitnih centara i njihovoj

---

<sup>46</sup> Zapisnici sa sjednica Vijeća za normu dostupni su na mrežnim stranicama Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje ([www.ihjj.hr](http://www.ihjj.hr)).

međusobnoj koordinaciji (prije svega, osnivanje krovne, međusveučilišne organizacije), poticanje stručnoga rada i istraživanja provjeravanja poznavanja hrvatskoga jezika za neizvorne govornike koja su glavni temelj i preduvjet za profesionalno obavljanje ispitivanja te obrazovanje i stručno usavršavanje ispitivača. Tek kad se navedene aktivnosti osmisle i pokrenu, Hrvatska može računati s izradom i provedbom standardiziranih ispita iz poznavanja hrvatskoga jezika prema standardima ZEROJ-a i različitih europskih profesionalnih ispitivačkih udruga, što je svakako cilj svih stručnjaka koji se bave ispitivanjem poznavanja inojezičnoga hrvatskoga, a ujedno i interes svih korisnika takvih ispita.

### **Literatura:**

Brešan, T., Matas, G. i Lasić, J. (2008). Drugi okrugli stol o hrvatskim studijima u svijetu. *Croatian Studies Review-Časopis za hrvatske studije*. vol. 5, Split, Sydney, Waterloo, Zagreb, str. 128-133.

Ferbežar, I. i Požgaj Hadži, V. (2008). Kako izraditi jezični test, *Lahor*, 6, str. 165-182.

Udier, S. L. i Jelaska, Z. (2008) Službena procjena poznavanja inojezičnoga hrvatskoga. *Lahor*, 6, str. 210-236.

Kryžan Stanojević, B. (2008). Certifikacija znanja poljskoga jezika i ulazak Poljske u Ujedinjenu Europu. *Lahor*, 6, str. 256-269.

Požgaj-Hadži, V., Baležić Bulc, T. i Ferbežar, I. (2008). Jezično testiranje hrvatskog kao stranog/ drugog. *Metodika 16*, vol. 9, br. 1, 29-38.

Vijeće Europe (2005) *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga-Council of Europe.

Vuković, P. (2008). Prema certificirani ispitima iz češkoga. *Lahor*, 6, str. 292-306.

Udier, S. L. (2009). *Sociolinguistic Issues in Testing CSOL, Issues in Assessing ESOL* (English of Speakers of Other Languages), ed. Z. Urkun, IATEFL (TEA SIG), str. 45-51.

Udier, S. L. (2010) *The Republic of Croatia's Language Policy Concerning Croatian L2*, izlaganje, New Challenges for Multilingualism in Europe, Dubrovnik, 16. travnja 2010.

Žagar-Szentesi, O. (2008) Ispitivanje ovladanosti mađarskim kao stranim jezikom u sklopu državno akreditiranih ispitnih sustava u Mađarskoj. *Lahor*, 6, str. 281-291.

*Ustav Republike Hrvatske* (1990). Preuzeto s <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/232289.html>

*Zapisnici Hrvatskoga vijeća za normu hrvatskoga standardnog jezika*. Preuzeto s <http://www.ihjj.hr/#vijecezanormu>

*Zakon o strancima* (2008). Preuzeto s <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/298908.html>

*Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (2003). Preuzeto s [http://www.nsz.hr/datoteke/Zakon\\_o\\_znanstvenoj\\_djelatnosti\\_i\\_visokom\\_obrazovanju\\_\(procisceni\\_tekst\).pdf](http://www.nsz.hr/datoteke/Zakon_o_znanstvenoj_djelatnosti_i_visokom_obrazovanju_(procisceni_tekst).pdf)

*Zakon o hrvatskom državljanstvu* (1991). Preuzeto s [http://www.vlada.hr/en/content/download/12259/133940/file/Zakon\\_o\\_hrvatskom\\_drzavljanstvu\\_NN\\_53-91.htm](http://www.vlada.hr/en/content/download/12259/133940/file/Zakon_o_hrvatskom_drzavljanstvu_NN_53-91.htm)

*Zakon o radu* (2004). Preuzeto s <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/313055.html>

## Summary

### Testing Croatian for Non-Native Speakers in Croatia

The aim of this article was to show circumstances in which testing of Croatians L2 takes place in Croatia. Before new Alien Resident Law went into effect there was no legislation on testing Croatian L2. The Resident Alien Law states that all foreign nationals who want to get a permanent stay permit in the Republic of Croatia have to achieve a proficiency certificate in CL2 and it authorises all higher education institutions in which Croatian language is taught to perform the testing and issue certificates. Most of the institutions have no experience in testing Croatian L2.

**Ključne riječi:** hrvatski kao J2, procjenjivanje znanja, sociolingvistička pitanja

**Key words:** Croatian L2, testing, assesment of knowledge, sociolinguistic issues

**V.**

**JEZIČNI, NACIONALNI I KULTURNI IDENTITET MANJINA //  
ЈАЗИЧНИОТ, НАЦИОНАЛНИОТ И КУЛТУРНИОТ  
ИДЕНТИТЕТ НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ**

**Елена Петроска**

**Станислава-Саша Тофоска-Јанеска**

**Љупка Боцевска**

Филолошки факултет *Блаже Конески*

Универзитет *Св. Кирил и Методиј*, Скопје

## **Профилот на учениците што го изучуваат македонски јазик како втор**

Во рамките на проектот *Положбата на македонскиот и на хрватскиот јазик во повеќејазични средини*<sup>47</sup> целта беше, меѓу другото, и да се утврди јазичниот профил на оние билингвални говорители на македонскиот јазик чиј прв јазик не им е македонскиот. Анкетирани беа ученици што целокупната настава ја следат на албански или на турски јазик и задолжително го изучуваат македонскиот како втор јазик во рамките на организираната настава. Во оваа статија ќе бидат претставени дел од резултатите од анкетата спроведена во средните училишта во Гостивар. Македонскиот јазик во училиштата за овие ученици е предмет на изучување, а не медиум, т. е. не е средство во наставата. Пристапот на изучување на македонскиот јазик како втор (немајчин) во образовниот систем е втемелен на свесни процеси на учење, а тоа е традиционалниот метод со граматика, а исто така се изучува и македонската литература. Од утврдениот јазичен профил на овие ученици треба да се нагласи дека е неопходно потребно учењето на македонскиот јазик да биде насочено кон значењето и комуникацијата, а некои јазични обележја да се концентрираат на формата (граматиката), по можност во комуникациски контекст. Потребно е да се утврди зошто учениците прават определен избор на форми (влијанието на првиот јазик), со што полесно ќе се препознаат и нивните потреби за подобро усвојување на македонскиот јазик. Ако целта на наставата е усвојување на владеењето на македонскиот јазик, наставниците треба да бидат свесни за трите вида јазична комуникација (интерперсонална, интерпретациска и презентациска) која е многу важна за усвојување и изучување на вториот јазик и која се реализира преку вежбање на определените вештини.

Во Република Македонија голем дел од населението е билингвално, а тоа значи дека покрај другиот прв (мајчин јазик) јазик коегзистира и македонскиот како втор јазик. Прецизни податоци за бројот на говорители на одделните јазици во

---

<sup>47</sup> Тоа е дел од билатералниот проект *Положбата на македонскиот и на хрватскиот јазик во образовниот систем на повеќејазични средини* што се реализира од страна на Филолошкиот факултет во Загреб и на Филолошкиот факултет во Скопје.

Македонија нема, а може да се претпостават од податоците за етничката припадност на населението<sup>48</sup>.

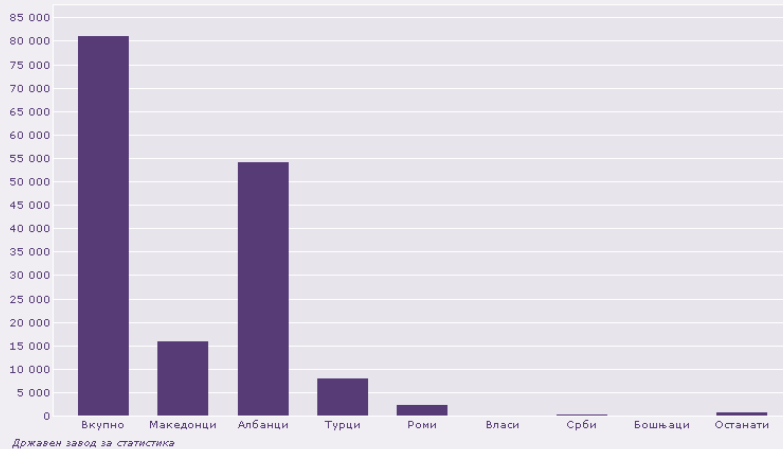


Наставата во средните училишта се одвива на македонски, албански и турски јазик. Македонскиот јазик е задолжителен предмет за учениците со настава на албански и на турски јазик. Тоа е континуирана настава од основното образование. Пристапот на изучување на македонскиот јазик е втемелен на свесни процеси на учење, а тоа е традиционалниот метод со граматика, плус литература. Предмет на наш интерес во овој труд се учениците во средните училишта и нивниот јазичен профил во општината Гостивар, што претставува една специфична средина во однос на процентот на говорители на албанскиот и на турскиот јазик како прв (мајчин) јазик.

<sup>48</sup> За билингвалноста кај одделните етнички групи в. Црвенковска и Петроска (2010) во ова издание.



Население во Република Македонија според изјаснувањето за етничката припадност, по Етничка заедница, Гостивар. (број)



Определувањето на јазичниот профил на учениците со настава на албански и на турски јазик е нашата цел, па затоа направивме анкети во 8 паралелки од секоја година (четири со настава на албански и шетири со настава на турски јазик) со околу 240 ученици. Сето тоа треба да го подобри подброто планирање на наставата по македонски како втор јазик. Значајни промени се направени во наставата по јазик како резултат на лингвистичките проучувања во светот. Претходно, нагласеноста била на граматика и зборови, за читање и пишување, а во последните две децении има драстичен премин кон комуникативен пристап во наставата по јазик. Ова вклучува учениците/студентите да стекнуваат вештини и употреба на јазикот, а не само да се сконцентрираат на граматичките правила. На сето ова се гледа како создавање на покреативно изучувањето на јазикот и развивање на вештини кои ќе им развијат способности и вештини за поефикасна комуникација со другите. Ова го поставува контекстот за подетално планирање и имплементација на сето тоа во програмите по јазик. Основни чекори за добро планирање на настават по втор јазик се (сп. Inglis, 2008: 81):

1. идентификување на учениците што ќе го изучуваат јазикот, а потоа,
2. определување и создавање материјалите што ќе се користат во наставата,
3. соодветни наставници (обучени за таков тип настава) и
4. соодветна реализација на наставата (во кумулативен процес).

Она што треба да произлезе е да овозможи подлабоко познавање на јазичната култура и условите за социјален контакт со родените говорители и да направи пат

за поголемо културно знаење и збогатување. Ние го правиме првиот чекој што е неопходен за подобро планирање на овој тип настава чија цел треба да биде подобро владеење на македонскиот јазик со зголемена комуникативна компетенција.

За да се утврди профилот на овој тип ученици подготвен е прашалник, составен од 20 прашања, во кои се вклучени следните категории: полот на ученикот; возраста; мајчиниот (првиот) јазик; јазиците што ги зборува покрај мајчиниот; местото на изучување на македонскиот; зборувањето македонски надвор од часовите по македонски; ситуации кога зборува македонски; честотата на користење на македонскиот јазик надвор од часовите по македонски; гледање или слушање телевизија или радио на македонски; читање на македонски надвор од редовната настава; важноста на употреба на македонскиот јазик без грешки; самовреднување за степенот на владеење на македонскиот од аспект на зборување, разбирање, пишување и граматика; самовреднување за степенот на владеење на другиот јазик / другите јазици што ги зборува освен мајчиниот и македонскиот во однос на претходно наведените аспекти; корисноста на наставата, т.е. на часовите по македонски јазик; корисноста на учебниците по македонски јазик; корисноста на наставата по македонски јазик во однос на наставата по странски јазик; тешкотии при користењето на македонскиот јазик; желба за учење во билингвално училиште со предмети на албански и на македонски јазик; и напишан текст од страна на учениците на македонски (конкретна примена на македонскиот јазик)<sup>49</sup>.

Во оваа статија ќе бидат претставени дел од резултатите (од единаесет прашања) од анкетата. Прашалникот им беше даден на албански или на турски јазик во текот на наставата по другите предмети (не по предметот македонски јазик) со цел учениците што поискрено и спонтано да одговорат на поставените прашања.

---

<sup>49</sup> За анкетите во Тетово и Скопје в. Петроска 2009.

1. Кои други јазици ги зборуваш освен мајчиниот?

<b>АЛБАНСКИ</b>					
		локални јазици			
	македонски	турски	српски	српски и турски	странски
одговориле	87%	11%	14%	2%	95%
не одговориле	13%	74%			5%
вкупно	100%	100%			100%
<b>ТУРСКИ</b>					
		локални јазици			
	македонски	албански	српски	српски и албански	странски
одговориле	84%	55%	7%	8%	60%
не одговориле	16%	30%			40%
вкупно	100%	100%			100%

Од анкетата се гледа дека се работи за ученици, кај кои коегзистираат албанскиот/турскиот и македонскиот јазик. Разликата помеѓу учениците е дека оние со настава на турски јазик во голем процент (55%) го наведуваат и албанскиот јазик, покрај македонскиот, што значи дека кај голем дел од нив коегзистираат три јазици (турски, албански и македонски). Затоа и не е случајно што учениците со настава на турски јазик го наведуваат зборувањето на странскиот јазик во помал процент во однос на оние со настава на албански јазик. За нив странскиот јазик во голем процент е четврти јазик.

2. Каде учиш македонски?

	АЛБАНСКИ	ТУРСКИ
училиште	86%	49%
околина	5%	3%
медиуми	0%	1%
училиште и околина	4%	33%
училиште и медиуми	2%	0%
на сите споменати места	2%	3%
друго	0%	0%
без податок	2%	12%
вкупно	100%	100%

Анкетата покажува дека учениците со настава на албански јазик го учат македонскиот јазик во многу поголем процент на училиште (86%) во однос на оние со настава на турски јазик (49%). Училиштето и околината како комбинација се во многу поголем процент (33%) средина за учење кај учениците со прв турски јазик отколку со кај оние со албански јазик (4%). Сето тоа е резултата на доминантното население со прв албанск јазик во оваа општина, каде учениците и во средината комуницираат на својот мајчин јазик, а и гледаат и слушаат медиуми на својот мајчин јазик.

3. Дали зборуваш македонски надвор од часовите по македонски?

	да	не	вкупно
АЛБАНСКИ	50%	50%	100%
ТУРСКИ	77%	23%	100%

Ова прашање е поврзано со претходното, па затоа процентот на учениците што зборуваат на македонски јазик надвор од часовите по македонски е поголем (77%) кај оние со прв турски јазик во однос на оние со прв албански јазик (50%).

4. Колку често го користиш македонскиот јазик надвор од часовите по македонски?

	АЛБАНСКИ	ТУРСКИ
постојано	2%	14%
често	10%	24%
средно	20%	46%
ретко	45%	14%
воопшто	22%	3%
без податок	1%	0%
вкупно	100%	100%

Во однос на ова прашање анкетата покажува најголем процент на одговори дека учениците со прв албански јазик ретко го користат македонскиот надвор од часовите по македонски јазик (45%), а оние со прв турски јазик средно го користат (46%).

5. и 6. Дали на македонски гледаш и слушааш телевизија/радио и читааш списанија и книги?

<b>АЛБАНСКИ</b>		
	телевизија/ радио	списанија/книги
да	53%	26%
не	46%	73%
без податок	1%	1%
вкупно	100%	100%
<b>ТУРСКИ</b>		
да	67%	44%
не	30%	55%
без податок	3%	1%
вкупно	100%	100%

И учениците со настава на албански (53%) и оние со настава на турски (67%) во поголем процент гледаат и слушаат телевизија/радио на македонски јазик, а во помал процент читаат списанија и книги на македонски, особено оние со прв албански јазик (26%).

7. Дали сметаш дека е важно да го употребуваш македонскиот јазик без грешки?

	да	не	не знам	без податок	вкупно
<b>АЛБАНСКИ</b>	45%	36%	17%	2%	100%
<b>ТУРСКИ</b>	72%	8%	17%	3%	100%

Многу поголем број ученици со турски како прв јазик (77%) имаат одговорено дека им е важно да го употребуваат македонскиот јазик без грешки, за разлика од оние со албански како прв јазик (45%). Тоа се должи на фактот што во денешни услови на општеството тие можат да функционираат и само на албански јазик на локално ниво (во рамките на општината Гостивар).

8. Што мислиш, колку добро го владееш македонскиот јазик?

<b>АЛБАНСКИ</b>					
	зборување	разбирање	пишување	граматика	општо
слабо	18%	10%	8%	23%	10%
добро	59%	45%	34%	63%	62%
одлично	23%	26%	57%	13%	27%
без податок	0%	2%	1%	1%	1%
вкупно	100%	100%	100%	100%	100%
<b>ТУРСКИ</b>					
слабо	29%	13%	5%	39%	13%
добро	49%	53%	36%	43%	59%
одлично	21%	30%	55%	10%	20%
без податок	1%	4%	4%	9%	8%
вкупно	100%	100%	100%	100%	100%

Од табелата се гледа нивното самовреднување за владеењето на македонскиот јазик во однос на определените вештини на зборување, разбирање, пишување, а и граматика и општо. Интересно е дека пишувањето е самовреднувано како одлично во најголем процент и кај учениците со прв албански (57%) и кај учениците со прв турски јазик (55%). Тие повисоко го вреднуваат своето пишување на македонски во однос на разбирањето и зборувањето. Јасно е дека поимот пишување не е јасен за учениците, а секако и поимот писменост. Сигурни сме дека учениците под поимот пишување подразбираат способност да се пишуваат македонските кирилични букви, т.е. да се користи македонската кирилица, а не способност да се состави и напише некаков текст на македонски. Очигледно е дека тоа и недостига на смета настава по предметот македонски јазик.

9. Што ти е најтешко кога го користиш македонскиот јазик?

	граматиката	зборовите	нешто друго	ништо	без податок	вкупно
АЛБАНСКИ	45%	24%	9%	22%	0%	100%
ТУРСКИ	66%	12%	5%	13%	4%	100%

Интересно е дека постои разлика во однос на тешкотиите со кои се соочуваат учениците при користењето на македонскиот јазик во однос на граматиката, зборовите и др. Оние со прв турски јазик во многу поголем степен имаат тешкотии со граматиката (66%) во однос на оние со албански како прв јазик (45%). Тоа се должи на многу поразличната граматичка структура на турскиот во однос на македонскиот, а и на албанскиот јазик. Сето тоа треба да се има предвид во наставата по македонски јазик како втор. Укажувањето на сличноста на македонскиот јазик во граматичката структура со албанскиот, за жал не се користи во наставата по македонски јазик како втор.

Анализата на прашалниците има за цел да укаже на потребата од прилагодување на наставата по македонски како втор јазик за потребите на учениците и на општеството пошироко. Пристапот на изучување на македонскиот како втор јазик (немајчин) во сегашни услови е втемелен на свесни процеси на учење, а тоа е традиционалниот метод со граматика. Меѓутоа, изучувањето на јазикот треба да претставува развивање на комуникативната компетенција кај учениците, што е утврдено од современите лингвистички проучувања во светот (сп. Inglis, 2008). Тоа бара непходна промена на наставата по македонски јазик, заснована на лингвистички проучувања. Наставниците треба да им помагаат на учениците да стануваат се повеќе комуникативно компетентни на македонски јазик.

Комуникативната компетенција бара знаења и вештини, кои учениците треба да ги внесат во комуникацијата. Треба да се препознаат нивните потреби за подобро усвојување на македонскиот јазик (сп. Saville-Troike 1966). Усвојувањето на граматиката треба да се реализира во комуникациски контексти (Jelaska и Cvikić 2007). Учениците имаат инструментална мотивација која се заснова на практичната

потреба да се комуницира на македонски во рамките на поширокото општество (сп. Петроска 2010).

Она на што сакаме да укажеме е дека наставниците треба да бидат свесни за трите вида комуникација што треба да усовршуваат учениците:

- интерперсонална,
- интерпретативна и
- презентациска.

Овие начини на комуникација треба да имаат пет реализации<sup>50</sup> (перформанци), т.е. треба да се карактеризираат со:

- разбирливост (Колку добро ги разбираат кога зборуваат?)
- разбирање (Колку добро разбираат кога некој им зборува?)
- јазична контрола (Колку е правилен јазикот на кој зборуваат?)
- зборовен фонд (Колку е обемен и применлив вокабуларот што го употребуваат?)
- комуникациски стратегии (Како ја одрчуваат комуникацијата кога го користат македонскиот јазик?)

### Литература:

De Bot, K, Lowie, W and M. Verspoor 2005: *Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge.

Jelaska, Z. i L. Cvikić 2007. "Usvajanje i učenje drugoga jezika". *Drugi jezik hrvatski* (red. L. Cvikić). 66-72, Zagreb: Profil.

Hymes, D. 1972. "Models of the interaction of language and social life". Vo: J.J. Gumprez & D. Hymes (red.) *Directions in sociolinguistics: Ethnography of Communication*. (33-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.

McGroarty, M. (1996). "Language attitudes, motivation, and standards". *Sociolinguistics and Language Teaching*. 3-47. Cambridge: Cambridge University Press.

Macfarlane, Al. French Second Language Proficiency Test 2. преземено од <http://www.caslt.org/pdf/French-Second-Language-Proficiency-Test-Macfarlane-2.pdf>

Петроска, Е. (2009). Ставовите за изучување на македонскиот јазик од страна на учениците со настава на албански јазик во Република Македонија. А.

---

<sup>50</sup> сп. Macfarlane.



- Дучевска (ур.). *Зборник на трудови посветени на Лилјана Минова-Ѓуркова*. (47-47). Скопје: Филолошки факултет *Блаже Конески*
- Saville-Troike, M. (1996). "The ethnography of communication". *Sociolinguistics and Language Teaching*. 351-383. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1996). "Interactional Sociolinguistics". *Sociolinguistics and Language Teaching*. 307-329. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inglis, Ch. (2008). *Planning for cultural diversity*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning

## **Summary**

### **Linguistic profile of the Macedonian second language learners**

One of the goals of the project *Status of Macedonian and Croatian in multilingual societies* was to identify the linguistic profile of the bilingual speakers whose first language is not Macedonian. The target learners were high school and middle school students who study Macedonian as a second language in schools. For these students Macedonian is not a medium of instruction, but a subject of study. Some data from this research that was collected by questionnaires among these learners of Macedonian will be presented. Better language acquisition tactics should be applied for better proficiency in Macedonian.

**клучни зборови:** усвојување на македонскиот како втор јазик, наставата по македонски како втор јазик, јазичниот профилот на учениците со македонски како втор јазик, јазичка компетенција, јазична комуникација.

**key words:** Macedonian second language acquisition, teaching Macedonian as a second language, linguistic profile of a second language learner of Macedonian, linguistic competence, linguistic communication.

**Валџбона Тоска**

Филолошки факултет *Блаже Конески*

Универзитет *Св. Кирил и Методиј*, Скопје

## **Влијанието на македонскиот јазик врз албанскиот во рамките на посесивните именски синтагми**

Именските синтагми во кои детерминацијата има посесивен домен привлекуваат внимание од лингвистички аспект, не само поради значајното место што воопшто го зазема самата семантичка категорија посесивност, туку и поради нивната широка застапеност во процесот на јазичната комуникација. Конструкциите кои вклучуваат елементи на посесивност покриваат широк круг на релации: *сопственост* (куќата на Ана), *дел наспрема целина* (ногарката од масата), *роднински врски* (мајката на Ана), *особина* (убавината на Ана), *психичка состојба* (помнењето на Ана), *објект наспрема дејство* (сечењето на шумата) и многу други. Во Македонија, албанскиот е јазикот којшто трпи непосредно влијание од македонскиот – јазикот на средината. Во овој труд се посочуваат ‘последниците’ на процесот на овие влијанија во рамките на именската синтагма со посесивно значење со што и ќе се разјаснат причините за отстапките кои се вршат во албанскиот јазик во однос на стандардот. Од наведените конструкции, се издвојуваат конструкциите кои албанските говорители во Р. Македонија ги превземаат директно од македонскиот јазик, без притоа да се води сметка за постоечките норми во албанскиот јазик. Со текот на времето, кај албанската средина во Македонија, ваквите конструкции се прифаќаат како вообичаени.

Влијанијата кои се вршат врз определен јазик од страна на јазиците кои го опкружуваат претставуваат значаен фактор во развојот на тој јазик. Албанскиот јазик во Р. Македонија, во рамките на институциите во кои се применува (образование, култура и сите останати општествени дејности), уште од усвојувањето на Правописот на албанскиот јазик (1972), се користи во стандардизираната форма. Но, во услови на директен јазичен контакт со македонскиот јазик, како јазик на средината, албанскиот јазик е подложен на влијанија од македонскиот и покажува отстапки од воспоставените литературни норми.

Според официјалните статистички податоци, Албанците во Р. Македонија сочинуваат 25% од севкупното население. Нивната географска распространетост не е рамномерна. Имено, Албанците во Р. Македонија се концентрирани претежно во северозападните делови на државата и во определени населени места тие го сочинуваат мнозинството население (Тетово, Гостивар, и сл.). Статусот на албанскиот јазик дури и со последните уставни промени не е многу јасен: според

Уставот албанскиот јазик (не експлицитно, туку со формулацијата *јазикот кој го говори над 20% од населението*) е прогласен за втор службен јазик во оние средини каде албанската популација е над 20% и сè уште не е јасно каков е статусот на албанскиот јазик во севкупната комуникација на граѓанинот со државата.

Историски гледано, албанскиот јазик во овие краишта функционираше во двојазична, но во времето на бивша Југославија и во три и повеќејазична средина. Значаен фактор во рамките на извршените јазични влијанија претставуваат директните контакти, образовниот систем, телевизијата, радиото, дневниот и периодичниот печат, служењето во бившата ЈНА (Југословенска народна Армија) и сл.

Во овој контекст влијанијата од македонскиот јазик претставуваат континуитет на еден сложен процес на меѓусебни контакти на повеќе јазици. Често пати Албанците користат славизми во, би рекле, *комбинирана форма* од македонскиот, српскиот, хрватскиот и босанскиот. Овие славизми се употребуваат првенствено во административниот јазик, но не е мал бројот и на зборовите од секојдневниот говор. Непосредниот контакт со сите овие јазици (служењето војска, печалбата и сл.) се надополнува и со меѓусебните сличности и влијанија во рамките на самите наведени словенски јазици. Албанците дури и кога говорат на македонски јазик често употребуваат зборови и конструкции од другите словенски јазици од овој регион.

Од осамостојувањето на РМ, албанскиот јазик во РМ има непосреден контакт само со македонскиот јазик.

Кога зборуваме за влијанијата на македонскиот јазик врз албанскиот, сметаме дека овие влијанија треба да се определат според областите во кои се манифестираат и да се анализираат внимателно. Овде само ќе се спомнат некои области во кои се забележуваат влијанијата а посебен осврт ќе се направи на влијанијата во рамките на посесивните именски синтагми (ПИС). Се работи за влијанија во рамките на

албанскиот јазик, кој се употребува во институциите во Р. Македонија, но и во секојдневната комуникација.

Во фонетските влијанија би ја издвоиле соноризацијата на безвучните согласки, конкретно преоѓањето  $c > z$  и  $t > d$  во рамките на некои туѓи зборови: *univerzitet*, *bazen*, *konzervativ*, наместо *universitet*, *basen*, *konservativ* и *çokolladë*, *fudball* наместо *çokollatë*, *futball*.

Влијанијата во рамките на лексиката, кои воедно многу лесно паѓаат в очи, често претставуваат директни преземања на поимите, без притоа да се води сметка за значењето што определен збор го има во албанскиот јазик. Така, на пр. кога се мисли на дејство како во пр. **Ја пратам редовно таа емисија** во албанскиот се употребува глаголот *përcjell* и кај Албанците во Македонија веќе станало нормално да се слушне **Е *përcjell* regullisht atë emision** наместо **Е *ndjek* regullisht atë emision** (**Ја следам редовно таа емисија**.) Значењето на глаголот *përcjell* е *голта*, *придружува*, *испраќа*, *пренесува*. Најверојатно во двата јазика се работи за влијание од српскиот јазик (*пратити*) при што во албанскиот предвид се имало значењето *испраќа*. Истото се случува и со глаголот *dëshiroj* којшто во албанскиот се употребува со значењето **има голема желба**, **тежнее**, **копнее**. Поаѓајќи од буквалното преведување на македонскиот глагол *посакува*, при изразување на желба се употребува токму глаголот *dëshiroj* – **Ју *dëshiroj* suksese** наместо **Ју *uroj* suksese** (*uroj* = *пожелува*). Овде треба да ги спомнеме и лексемите *shitore* (продавница) и *këmbimore* (менувачница), кои претставуваат единствени т.н. *nomina loci* со глагол во основата, а кои исто така се резултат на директното влијание од словенските јазици.

Интересна појава е употребата на определени именки (од туѓо потекло) во род во којшто се употребуваат во македонскиот јазик, наместо онака како што тие именки се употребуваат во албанскиот јазик: *ekipa*, *reportazha*, *plazha*, *revolti*, *sindikati* наместо *ekipi*, *reportazhi*, *plazhi*, *revolta*, *sindikata*.

Директно влијание на македонскиот јазик врз албанскиот се и голем дел конструкции кои се преземаат буквално како на пр. *gjatë kohë* од *долго време*, *edhe atë* од *и тоа*, *udhëheq me* од *раководи со*, *disponoj me* од *располага со*, *deri te* од *до* (наменета адреса), *me fillim në orën* од *со почеток во*, *për dallim nga* од *за разлика од* и др.

Да се навратиме на влијанијата од македонскиот јазик врз албанскиот во рамките на ПИС.

Во лингвистиката самата семантичка категорија *посесивност* зазема значајно место. Именските синтагми во кои детерминацијата има посесивен домен се широко застапени во процесот на јазичната комуникација.

Конструкциите кои вклучуваат елементи на посесивност покриваат голем круг на релации: *сопственост* (куќата на Ана), *дел наспрема целина* (ногарката од масата), *роднински врски* (мајката на Ана), *особина* (убавината на Ана), *психичка состојба* (помнењето на Ана), *објект наспрема дејство* (сечењето на шумата) и многу други.

Во албанскиот и во македонскиот јазик структури со кои во рамките на ПИС на површинско ниво се изразува посесивноста се падежните (во албанскиот – морфолошки генитив, аблатив) и предлошките (во албанскиот – *prej, nga* во македонскиот – *на-* и *од-* *конструкциите*); структурите со заменки (во албанскиот јазик и во македонскиот – присвојните, рефлексивните заменки) и оние со афикси.

Албанскиот јазик во Македонија често пати трпи влијанија од македонските структури, па неретко се случува македонската структура да се преземе во целост. Најчесто ова се случува во називите на разни инситуции, општествени тела и сл. кои според стандардот, но и според природата на албанскиот јазик, се именуваат со морфолошки генитив:

(1) *Fakulteti Filologjik* од *Филолошки факултет* наместо *Fakulteti i Filologjisë*

(2) *Akademia Maqedonase e Shkencave dhe e Arteve* од *Македонска академија на науките и уметностите* наместо *Akademia e Shkencave dhe e Arteve e Maqedonisë*

(3) *Televizioni Maqedonas* од *Македонска телевизија* наместо *Televizioni i Maqedonisë*

(4) *Këshilli Komunal* од *Општински совет* наместо *Këshilli i Komunës*

Како се објаснува ова прифаќање на афиксалните структури? Сметаме дека еден од факторите е економичноста во јазикот – поедноставните форми полесно се прифаќаат, која сигурно не би се прифатила доколку јазикот не би имал соодветна основа (подлога) за тоа. Да го разгледаме примерот (2). Во оваа синтагма како прво значење се издвојува *припадноста*, бидејќи структурата навестува на која држава припаѓа институцијата, а не дека таа отсликува карактеристики на некоја националност (како на пр. во *македонска кујна*). Кај нас прашањата на именување на институциите се покажаа како многу чувствителни. Постојано Албанците во Македонија реагираат на изборот на афиксални структури, во услови кога постои паралелна алтернатива (*на-конструкцијата*), мислејќи дека изборот за нивна употреба наместо *на-конструкцијата* се прави намерно за да се истакне некаков етнички признак, па ваквите афиксални структури ги толкуваат ‘се однесува (припаѓа) на македонскиот етникум’, додека предлошката структура (на пр. *Телевизија на Македонија*) ја толкуваат ‘припаѓа на грѓаните на Македонија’ и ја прифаќаат како посоодветна, бидејќи со неа не се чувствуваат исклучени. Дека во прашање е вонјазична конотација, најдобро потврдува фактот дека придавките кои означуваат националност често се употребуваат и со други значења (на пр. *италијански мебел, шпански плочки* и др.).

Во албанскиот јазик можностите кога именските структури можат да се заменат со придавски се ограничени (блокада се јавува во релациите делови на телото *këmba e njeriut = човечката нога*; во релацијата објект наспрема дејство *prerja e pyllit = сечењето на шумата* и носител на особината наспрема особината *trimëria e heroit = јунаштвото на херојот*<sup>51</sup>). Вакво ограничување постои и кога се изразува *состав*. Именските синтагми *студентски сојуз* и *сојуз на студенти*, *родителски одбор* и *одбор на родители* коишто може да се интерпретираат ‘сојуз составен од студенти’

<sup>51</sup>Xhevat Lloshi – *Stilistika e gjuhës shqipe dhe pragmatika* – shblu – Tiranë 2001 : 72

односно 'одбор составен од родители'. Во ваквите структури присутно е и значењето на припадноста и значењето на *класификација* и *квалификација*. Со последниве значења можни се афиксални структури и во албанскиот јазик – *këshilli gjyqësor* = *судски совет*, *këshilli mësimor-shkencor* = *наставно-научен совет*, но, кога се работи за значењето на *состав*, афиксалните структури се исклучуваат. Да разгледаме еден пример кој, под влијание на македонскиот, често го среќаваме – *lista zgjedhore* наместо *lista e zgjedhësve* = *избирачки список*. На албански неприфатлива е афиксалната структура, бидејќи ниту суфиксот *-or/e* е соодветниот за наведениот поим да премине во класата на придавки, ниту пак првиот поим може да добие таква квалификација. Поради второво се поставува прашање дали и во македонскиот јазик структурата *избирачки список* е посоодветна од *список на избирачи*.

Афиксални структури се среќаваат и кога именската синтагма изразува намена/цел (*institucionet kulturore* = *културните институции*), но поради преплетувањето на ова значење со атрибутивното, треба да се внимава при изборот на формалните средства со кои се конституира синтагмата. Кај афиксалните структури значењето на намена/цел како да бледее во споредба со атрибутивното значење. Така, во насловот *Emision aktual* = *Актуелна емисија* (наслов на ТВ-емисија на албански јазик на МТВ, наменета за актуелностите) се квалификува емисијата а не се изразува намена како со насловот *Emision i aktualiteteve* = *Емисија за актуелностите*. Ист е случајот и со насловот на македонски јазик *Културна хроника* (емисија на ТВ Телма), која намената поуспешно би ја изразила со формата *Хроника за културата*.

Во Македонија, интересна појава поврзана со афиксалните структури претставува можноста за именување на сопругата со додавање на суфикс на името или функцијата на сопругот. Иако се работи за појава поврзана за дијалектниот јазик, претежно во македонските западни говори (*Стојан* > *Стојаница*) и некои постари образувања (*ага* > *агица*; *бег* > *беговица*), интересни се директните влијанија врз албанските говори во Македонија. Моделот во целост се презема од македонскиот:

*Hasan* > *Hasanica*; *Kamber* > *Kamberovica*<sup>52</sup>, односно *haxhi* > *haxhica*; *hoxhë* > *hoxhovica* и сл. Во некои струшки говори македонските суфикси *-ица* и *-овица* се замениле со “соодветниот” албанскиот суфикс *-ore* па се добиле “албански” форми на наведените примери: *Beko* > *Bekore* *hoxhë* > *hoxhore* (во стандардниот албански јазик оваа именка се образува со суфиксот *-eshë* – *hoxheshë*).

Во албанскиот јазик предлогот *për* = *за* се употребува претежно во прилошките определби (за цел, за причина, за време, за место) на предикатот (глагол). И кога се однесува на именка, обично се работи за (од)глаголска именка – *dëshira për pushtet* = *желба за власт*; *lufta për liri* = *борба за слобода*. Обично кога овој предлог учествува во конституирање на именска синтаagma со главен член именка – *makinë për grirjen e mishit* = *машина за мелење месо*, структурата ги содржи аргументите на предикатскиот израз. Повеообичаено е во албанскиот јазик **намената** целта да се изрази со морфолошки генитив/аблатив – *këpusë grash* = *женски чевли*, *gotë vere* = *винска чаша*. Некогаш предлошката конструкција (*letërsia për fëmijë* = *книжевност за деца*) се употребува за да се избегне двосмисленоста која произлегува од конструкцијата со морфолошки генитив (*letërsia e fëmijëve* може да се интерпретира: 1. *книжевност наменета за деца* и 2. *книжевност создадена од децата*). Кај нас, под директно влијание од македонскиот јазик, се јавила тенденција македонската структура да се ‘преслика’ во албанската. Имено, не само што предлогот *për* се применува во именувањата на разни институции (*Ministria për Arsim* наместо *Ministria e Arsimit* = *Министерство за образование*; *Enti për Shëndetësi* наместо *Enti i Shëndetësisë* = *Завод за здравство*) како резултат на директното преземање на формата од македонскиот јазик, туку тоа се случува и при изворно именување (*Partia për Prosperitet Demokratik* = *Партија за демократски просперитет*; *Instituti për Trashëgiminë Kulturore* = *Институт за духовно наследство*). Иако за стандардизираниот албански јазик ваквите форми се неприфатливи, во оваа појава се наметнува потреба за формално нагласување на целта (преку предлогот) во рамките на именската синтаagma (пораката која се

<sup>52</sup> При овие образувања се применуваат и фонетските адаптации на соодветниот албански говор (в. Ремзи Несими – *Diftongimi i i-së dhe i u-së së theksuar në të folmet e Dervenit* - Çështje gjuhësore – Shkup – 1997 : 97)



испраќа е: *Parti që përpiqet për prosperitetin demokratik* = Партија која се залага за демократски просперитет; *Institut që themelohet për të ruajtur trashëgiminë kulturore* = Институт кој се основа за зачувување на духовното наследство.

Во основните функции, во албанскиот јазик предлогот *prej* = од е синонимен со *nga*. Кога преведувачите од македонски јазик преведуваат конструкции со предлогот *од*, не обрнуваат внимание кој предлог ќе го употребат во албанскиот јазик и така се случува неправилно да го употребат предлогот *nga*: *tavolinë nga druri* наместо *tavolinë (prej) druri* = маса од дрво. Предлогот *nga* не се употребува кога се изразува потекло во однос на материјалот.

Иако наведените примери се од литературниот јазик кој се користи во Македонија (во медиумите, образованието, општеството) тие се среќаваат и во секојдневната комуникација. Тоа што Албанците во Македонија со тек на време се навикнуваат на овие влијанија и формите што во однос на стандардот се неприфатливи ги сметаат за прифатливи, потврдува дека јзикот е динамичен систем кој не може да остане непроменлив.

## Summary

The subject of interest are the characteristics of the Albanian language in Macedonia that is under the influence of Macedonian language. Special emphasis are given on noun phrases with possessive meaning in Albanian which are a direct influence from Macedonian, and are different from the Albanian standard. These possessive constructions are imported from Macedonian, and are considered as completely normal for the Albanian speakers, being not aware of the Albanian standard.

Key words: Albanian language, Macedonian language, influence, possessive constructions.

**Марија Леонтиќ**

Филолошки факултет

Универзитет *Гоце Делчев*, Штип

## **Македонскиот јазик во образовниот процес кај турската националност во Македонија<sup>53</sup>**

Во овој труд ќе стане збор за улогата на македонскиот јазик во образовниот процес на турската националност во Македонија. Турската националност во Македонија има право да се образува на својот мајчин јазик во основното и во средното образование. Македонскиот јазик како предмет се изучуваше по четврто одделение, а со новите наставни програми од прво одделение. Во поголемите градови најголем дел на децата од турската заедница во основното и во средно училиште се образуваат на мајчиниот турски јазик и обично без некои поголеми проблеми се вклопуваат во понатамошната настава. Но децата од помалите градови и села обично имаат услови само основното училиште да го завршат на мајчиниот турски јазик (често и само четири одделенија), а потоа поради немање на училишта со паралелки на турски наставен јазик во нивните села и градови наставата ја продолжуваат на македонски јазик. Поради недоволно познавање на македонскиот јазик учениците во овие средини се соочуваат со разновидни проблеми, нивниот квалитет не доаѓа до израз и не успеваат да станат конкурентни. Затоа сметаме дека постепено изучување на македонскиот јазик од прво одделение ќе им овозможи на учениците од турската заедница подобро да го совладаат македонскиот јазик, а тоа пак ќе придонесе да се зголеми бројот на студентите и нивниот квалитет и конкурентност да дојдат до израз.

### **1. Вовед**

Турската националност во Македонија има право да се образува на својот мајчин јазик во основното и во средното образование. Но исто така турската националност се образува на мајчин јазик на Групата за одделенска настава на турски јазик – за идни воспитувачи и одделенски наставници на Педагошкиот факултет „Св. Климент Охридски“ и на Групата за турски јазик и книжевност – наставна насока за идни професори на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ при Универзитетот „Кирил и Методиј“ во Скопје и на Филолошкиот факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. Република Турција отсекогаш ги ценеше напорите на

---

<sup>53</sup> Овој труд претставува мое согледување на местото на македонскиот јазик во образовниот процес кај турската националност во Македонија. Сакајќи оваа тема објективно и сеопфатно да биде презентирани, рефератот го дадов да го прочита колешката доц. д-р Севин Алил која работи на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ на Групата за турски јазик и книжевност на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“. Таа усно укажа на уште два многу важни сегменти што во трудот се прикажани како нејзини цитати, а за кои јас сум & благодарна.

Македонија турската заедница во Македонија да се образува на својот мајчин јазик и секогаш истакнуваше дека таа е една од ретките земји на Балканот каде што има толку организирана настава на турски јазик. Затоа секогаш кога Македонија ќе побараше помош или соработка на образовен или културен план, Турција го ангажираше својот најдобар, најкомпетентен кадар и финансиски поддржуваше најразновидни активности на овој план. Но и покрај овој одлично замислен концепт, реализацијата не беше најсоодветна секогаш бидејќи зависеше од човечки фактор и од условите во коишто се реализира, а исто така и не излегоа голем број кадри што ќе бидат конкурентни и авторитетни. Се разбира, тука се поставува прашањето каде е проблемот, што недостасува за концептот беспрекорно да функционира? Постојат бројни фактори на кои ние туркологите индивидуално или тимски работиме, но ние ќе се задржиме само на еден фактор, познавањето на македонскиот јазик, со кој редовно се соочуваме во наставниот процес и што е тема на нашиот труд, а на кој решение побараа претставниците на Министерството за образование на Р. Македонија.

За да може да се добие поцелосна претстава за комплексноста на ова тема, прво сме должни да ја согледаме состојбата на образовниот процес на турската заедница во Македонија.

## **1. Состојбата на образовниот процес кај турската националност во Македонија**

Образовниот процес на турската националност во Македонија најдобри резултати покажува во поголемите градови поради следниве фактори:

- наставата на мајчиниот турски јазик континуирано се одвива во основното и во средното образование;
- во поголемите градови поради концентрацијата на наставниот кадар има можност за избор и селекција;
- во градовите има градски библиотеки, но и училиштата имаат своја библиотека која релативно ги задоволува потребите на учениците;
- во градовите има бројни книжарници со можност за купување одредени книги;

- во градовите децата од турската заедница од мала возраст се во допир со децата од македонската заедница, што придонесува за појава на турско-македонски билингвизам што многу им користи во понатамошното образование;
- во градовите децата од турската заедница од мала возраст се во мултикултурна средина која придонесува да се флексибилни и брзо адаптивни, што многу им користи во понатамошното образование, работење и деловни контакти.

Образовниот процес на турската националност во Македонија помалку или повеќе ја дели судбината на неразвиените места и покажува слаби резултати во помалите градови и во селата поради следниве фактори:

- наставата на мајчиниот турски јазик, посебно во селата, се одвива обично до пето или до осмо одделение, а потоа поради немање виши одделенија или средно училиште на наставен турски јазик во нивното место или во блиската околина, учениците образованието го продолжуваат во најблиската околина, обично на македонски јазик;
- во помалите градови или во селата нема можност за избор и селекција на наставниот кадар и затоа често пати поради немање кадар во осмолетките работи наставен кадар со завршено несоодветно средно образование;
- во помалите градови или селата ретко има или често нема централни библиотеки, но и училиштата имаат оскудна библиотека која не ги задоволува потребите на учениците;
- во помалите градови или селата има мал број книжарници со ограничен избор или воопшто нема книжарница;
- во помалите градови, а посебно во селата, децата од турската заедница од мала возраст се во допир најчесто со децата од турската заедница, ретко се во допир со децата од македонската заедница, со што немаат можност активно да го користат македонскиот јазик;
- во помалите градови или селата децата од турската заедница од мала возраст се во еднокултурна средина која влијае помалку да се флексибилни и адаптивни во мултикултурните средини, а тоа може да се одрази во понатамошното образование, работење и деловни контакти.

## **2. Влијанието на познавањето на македонскиот јазик на состојбата на образовниот процес кај турската националност во Македонија**

Влијанието на познавањето на македонскиот јазик на различни начини и на различни нивоа се одразува на состојбата на образовниот процес кај турската националност во Македонија. Ова влијание можеме да го разгледаме во основното, во средното и во високото образование.

### **2.1. Влијанието на познавањето на македонскиот јазик во основното образование на состојбата на образовниот процес кај турската националност во Македонија**

Влијанието на познавањето на македонскиот јазик во основното образование има темелно значење и суштинско влијание.

Според старите наставни програми, учениците од турската заедница што се образуваа на мајчиниот турски јазик, македонскиот јазик како предмет го слушаа во петто одделение. Се разбира, таа наставна програма била направена за идеални услови на живот и на работа, што, за жал, во цела Македонија ги нема и со цел учениците да не бидат оптоварени со многу предмети од прво одделение. Но резултатите од практиката и од реализацијата покажаа неизедначени и неповолни резултати.

Во поголемите мултикултурни градови каде што има развиен турско-македонски билингвизам кај децата од турската заедница и каде што децата уште од градинка или забавиште доаѓаат во контакт со децата од македонската заедница, старите наставни програми за изучување на македонскиот јазик како предмет во петто одделение без некои посебни проблеми се реализираа.

Но ако се земе предвид дека концентрацијата на турската заедница е помала во поголемите градови, а е поголема во помалите градови и во селата, проблемите излегуваат на површината. Во овие средини старите наставни програми за изучување на македонскиот јазик во петто одделение едноставно се покажаа несоодветни. Во овие средини наставата на мајчиниот турски јазик се одвива

обично до петто одделение или до осмо (сега до деветто) одделение, а потоа, поради немање паралелки на наставен турски јазик во нивното место или во блиската околина, учениците образованието го продолжуваат во блиските училишта, обично на македонски јазик. Според колешката Севин Алил, исто така, доколку за одреден предмет не се пронајде соодветен професор кој може да предава на турски јазик, се назначува професор кој предава на македонски јазик. Можете да си замислите на кој невиден напор беа изложени овие ученици кои четири години учеа на наставен турски јазик, а потоа само со познавање на разговорниот македонски јазик продолжуваа да се образуваат на македонски јазик!

Проблемот добиваше уште поголеми димензии доколку се работеше за турски села со претежно турско население кои не беа во допир со македонското население и главно комуницираа на турски јазик. Во вакви услови реално е да се очекува дека до резултатите на овие ученици ќе се дојде побавно, а нивниот квалитет потешко ќе доаѓа до израз поради недоволното познавање на македонскиот јазик.

Идеалистите би рекле дека овој проблем би се надминал со застапеност на деветтолетка во сите помали градови и села. Но кога реално би ја погледнале состојбата на образовниот процес во помалите градови и во селата на кој и да било наставен јазик, ќе согледаме дека и постојните објекти не се во задоволителна состојба. Нереално е да се очекува за кратко време насекаде да има нови објекти, а поради миграцијата на населението во поголемите места и градови и поради недоволниот број ученици наставниците честопати во една училница паралелно одржуваат настава на неколку одделенија и сл. Во ваква ситуација реалистите би советувале приспособување на моменталните услови на живот и на работа додека да се создадат подобри и поповолни услови.

Веруваме дека изучувањето на македонскиот јазик уште од прво одделение според новите наставни програми ќе има долгорочен позитивен ефект во образовниот процес кај турската националност во Македонија од следниве аспекти:

-кај учениците од мултикултурните градови турско-македонскиот билингвизам ќе се развива правилно, а не стихијно преку дијалектен јазик кој потоа е многу тешко да се коригира;

-кај учениците од помалите градови и села кои имаат училишта само до петто одделение на наставен турски јазик, а кои потоа поради немање на блиско училиште со следните одделенија на наставен турски јазик обично продолжуваат во петто одделение во најблиското училиште на наставен македонски јазик, адаптацијата поради претходното изучување на македонскиот јазик ќе биде полесна, а тоа ќе влијае на нивниот подобар успех;

-кај учениците од обете средини македонскиот јазик не ќе мора да се изучува интензивно во тек на четири години, туку постепено, со многу повторување и вежби во тек на девет години, што ќе придонесе македонскиот јазик подобро да биде совладан, а тоа ќе им овозможи во иднина во средното образование, доколку во својата околина поради разни причини немаат паралелка на наставен турски јазик, со помал труд да се вклучат во наставата на македонски јазик

За овие очекувани резултати да се реализираат, должни сме да укажеме на некои работи кои треба да се земат предвид при изучувањето на македонскиот јазик од страна на учениците од турската заедница чиј мајчин јазик е турскиот:

-според моменталната ситуација во Македонија во селата поради разни причини, со ретки исклучоци, се наоѓаат добри наставници по македонски јазик, а тоа значи дека за изучување на македонскиот јазик мора да се подготват квалитетни учебници кои ќе го насочуваат наставникот и ќе му помогнат во неговата работа;

-при подготвувањето на учебниците за изучување на македонскиот јазик пожелно е во тимовите да бидат вклучени или консултирани и специјалисти по турски јазик бидејќи македонскиот е флективен, а турскиот е аглутинативен јазик, а тоа влијае на процесот на усвојување и изучување на македонскиот јазик;

-учебниците за изучување на македонскиот јазик треба да се со интересна содржина во која ќе се пронајдат и учениците од турската заедница, за да бидат мотивирани со желба да го учат македонскиот јазик, а не како обврска.

Ова навидум звучи едноставно, но според нас е од суштинско значење за успехот на новите наставни програми во денешни услови на работа во кои македонскиот јазик од страна на учениците од турската заедница се изучува од прво одделение.

## **2.2. Влијанието на познавањето на македонскиот јазик во средното образование на состојбата на образовниот процес кај турската националност во Македонија**

Познавањето на македонскиот јазик во средното образование е резултат на изучувањето на македонскиот јазик во основното образование, а влијае на образовниот процес во високото образование.

Во идеални услови во основното и во средното училиште наставата се одвива на наставен турски јазик. Но честопати учениците и родителите се соочуваат со следниве фактори кои влијаат учениците средното училиште да го продолжат обично на наставен македонски јазик:

-непостоење на средно училиште на наставен турски јазик во нивна блиска околина (во најблискиот град до селата, во соседните блиски градови и сл.);

-постоење на средно училиште со паралелки предвидени за наставен турски јазик во нивната блиска околина, но немање доволен број на ученици за формирање паралелка и за одржување на настава;

-постоење на средно училиште со паралелки предвидени за наставен турски јазик во подалечните поголеми градови, но немање финансиска моќ на семејствата на своите деца да им обезбедат престој во тие градови.

И во вакви услови проблемот не беше помал кога учениците со завршено основно образование на наставен турски јазик и со четиригодишно изучување на македонскиот јазик како втор јазик, наставата во средното училиште ја продолжуваа на македонски јазик. Често пати во разговор со моите колеги по македонски јазик слушав дека овие ученици се слаби. А, всушност, најголемиот дел на ученици не беа слаби, туку беше слабо нивното познавање на македонскиот јазик и нивниот потенцијал не доаѓаше до израз. Но има колеги кои ја пронаоѓаа причината на оваа ситуација и ги толерираа учениците. Но повеќе е од очигледно



дека на нив не им треба толеранција, туку образовен систем кој ќе им овозможи нивниот квалитет да дојде до израз и да се конкурентни.

Веруваме дека со изучувањето на македонскиот јазик од прво одделение, учениците многу подобро ќе го совладаат македонскиот јазик и доколку поради гореизложените фактори се соочат средното образование да го слушаат на наставен македонски јазик, ќе успеат со поголема сигурност да се вклопат во наставата и нивниот квалитет и потенцијал да дојдат до израз.

### **2.3. Влијанието на познавањето на македонскиот јазик во високото образование на состојбата на образовниот процес кај турската националност во Македонија**

Доброто познавање на македонскиот јазик е услов студентите од турската националност да покажат успех на соодветниот факултет што го одбрале бидејќи на државните универзитети обично студираат на наставен македонски јазик. Доброто познавање на македонскиот јазик на ова ниво им овозможува не само лесно следење на предавањата туку и презентирање на нивното знаење на испитите, а потоа во своите работни средини. А тоа, пак, од своја страна причинува нивното знаење да се вреднува, а тие се стекнуваат со самодоверба и мотивираност да истраат во професионалната надградба.

Еден дел од студентите од турската заедница добро го владеат литературниот македонски јазик, а тоа им овозможува студиите да ги завршат без некој посебен проблем. Но, според колешката Севин Алил, во последно време кај еден дел кај студентите од турската заедница кој не е во контакт со студентите од македонската заедница се забележува слабеење на македонскиот јазик поради интензивното следење на турските телевизиски програми на Република Турција преку сателитските антени.

Поради причините што претходно ги наведовме друг дел од учениците од турската заедница не го владеат добро македонскиот јазик, односно го знаат македонскиот дијалект во средината во која живеат. Со истиот проблем во поблага варијанта се

соочуваме и со студентите од македонската заедница кои учат на факултетите кои се надвор од големите градови. Со ваков проблем се соочивме и на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. За да се надмине и санира оваа ситуација, со залагање на деканката Виолета Димова, во студиските програми на Филолошкиот факултет предвидено е македонскиот јазик да се изучува шест семестри. Но при ова сакам да споменам дека ова ќе претставува само санирање на проблемот, но не и целосно решавање. Многу е тешко нешто што длабоко се вкоренило, отпосле да се коригира. Затоа е многу важно изучувањето на македонскиот литературен јазик да се одвива од мала возраст и постепено да се надградува.

Познавањето на литературниот македонски јазик посебно е важно кај студентите од Групата за турски јазик и книжевност кои често пати ќе бидат соочени со превод и прелев. Во Македонија, за жал, бројот на преведувачи од турски на македонски и обратно е многу мал и обично се самоуки. За добар преведувач потребна е интензивна настава на двата јазика. Затоа на Групата за турски јазик и книжевност на Филолошкиот факултет во Штип, според новите студиски програми, македонскиот јазик ќе се изучува шест семестри. Веруваме дека тоа ќе влијае во иднина бројот и квалитетот на преведувачите да се зголеми.

### **3. Заклучок**

Од нашиот труд може да се согледа дека старите наставни програми во кои македонскиот јазик се изучуваше како втор јазик кај учениците од турската националност, не беа соодветни за сите средини, а тоа влијаеше на успехот и на натамошниот развој на учениците.

Веруваме дека новите наставни програми според кои се предвидува македонскиот јазик да се изучува од прво одделение ќе им овозможи на учениците од турската националност во какви било животни услови за образование полесно да се снајдат, адаптираат, нивното знаење, квалитет и компетенција да дојде до израз, со еден збор – да бидат конкурентни во својата област и во своите средини. Веруваме дека само на овој начин ќе се зголеми бројот на авторитетни кадри од турската

националност како што беа Мугбил Бејзат, Оливера Јашар-Настева, Неџати Зекерија, Мустафа Асим, како што се Ѓунер Исмаил, Биба Исмаил, Газанфер Бајрам, Сабина Ајрула и др., а тоа на Македонија многу и значи и ќе и значи.

## ЛИТЕРАТУРА

Алил, Севин. (2009). *Дидактички-методски осврт на литературата за деца во основните училишта*. - Скопје

Demirel, Özcan. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Demirel, Özcan. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

## Summary

This paper will cover the role of the Macedonian language in the educational process of the Turkish nationality in Macedonia. The Turkish nationality in Macedonia has the right on education in its mother tongue in primary and secondary school education. Until now Macedonian language was studied after the fourth grade, but with the new study programs it will be studied starting with the first grade. In the larger cities, the majority of the children from the Turkish community in the primary and secondary schools are educated in their mother Turkish tongue and are usually included in the education that ensues without any serious difficulties. But the children from the smaller towns and villages usually have the possibility to complete primary school only in their mother Turkish tongue (often only till fourth grade), and then due to the lack of schools with Turkish language classes in their villages and towns, continue their education in Macedonian. Due to the insufficient knowledge of Macedonian, the pupils from these areas are faced with various problems, their quality cannot come to the fore and they are not able to become competitive. Therefore, we consider that the gradual study of Macedonian from the first grade will enable the pupils from the Turkish community to acquire Macedonian better. This will contribute to the augmentation of the number of students and also their quality and competitiveness could come to the fore.

**Клучни зборови:** образовен процес, турска националност, македонски јазик

**Key words:** educational process, Turkish nationality, Macedonian language

**Имран Бајрами**

О.У. Гоце Делчев, Тетово

## **Јазичниот идентитет на ромската заедница во Македонија**

Во Македонија и во дел од Србија Ромите, главно, зборуваат на три дијалекти арлиски, џамбаски и бургуџиски.

Во ромскиот стандардизиран јазик се ископистени претежно два дијалекти од арлискиот и џамбаскиот говор на кој зборуваат најголемиот број на Роми на Балканот .

Ромското писмо е креирано на латиница за да биде разбирливо за сите Роми низ светот.

Во Македонија учениците имаат можност да го изучуваат стандардизираниот ромски јазик на училиште.

Во изучување на ромскиот јазик се соочуваме со тешкотии бидејќи имаме недостаток на литература, нема соодветни аудио-визуелни средства, има недостаток од учебници за сите одделенија и нема стручњаци ромолози.

Искусствата покажуваат дека

- Ромските ученици се соочуваат и со тешкотии во изучувањето на стандардизираниот ромски јазик.
- Поголем дел од Ромите ги употребуваат јазиците на заедниците во поголема мера отколку својот мајчин јазик Ромските ученици посетуваат настава на македонски јазик и дел од нив на албански јазик.
- Ромскиот јазик моќе да се изучува како изборен предмет во основното образование.
- Ромските ученици го зборуваат македонскиот јазик и се описменуваат на македонски литературен јазик, но се соочуваат со различни тешкотии. Ова наложува организирање на дополнителна настава по македонски јазик..

Во Македонија и во дел од Србија Ромите, главно, зборуваат на три дијалекти **арлиски, џамбаски и бургуџиски.**

Ромскиот јазик е поразбирлив и почист во Македонија (за ромската етничка заедница која што живее во Македонија)- Фридман. Ромското писмо е креирано на латиница за да биде разбирливо за сите Роми низ светот.

Иако ромскиот јазик функционира во писмена употреба во јавноста од почетокот на 60-ите години (со поддршка на државата), движењето за стандардизацијата на ромскиот јазик во Македонија датира од:

-1978 година со публикацијата на преводите на - Шаип Јусуф

-1980 г. со излегувањето на Граматика на ромскиот јазик – од Круме Кепески и Шаип Јусуф

- 80-ите се период на многу мала употреба на ромскиот јазик во печатена форма.
- За разлика од тоа, во 90-ите е очигледен порастот на употреба на ромскиот јазик што може да биде поврзано со политичката независност во Р.М. како и со официјалното признавање на ромскиот јазик како и на јазиците на другите заедници во Македонскиот устав.
- Во 1991 година е овозможен ТВ пренос на ромски јазик на државната ТВ.
- Во ноември 1992 Министерството за образование и наука и Филолошкиот факултет при Скопскиот универзитет спонзорираа конференција за постигнување договор во врска со кодификацијата на ромскиот јазик-со цел за негово претставување како предмет на изучување во училиштата во Македонија.
- Од 1994 год. функционира писмената форма којашто била во употреба во основните училишта во Македонија.
- 1997-98 год. е излезен од печат и првиот весник на македонски и ромски јазик (Шутооризари)
- Во 1998 год. бил издаде ио првиот речник ромско-македонско и македонско-ромски.
- Има повеќе публикации како поезија,проза од повеќе автори наменети за возрасни и деца.
- Помош и подршка за публикација на ромскиот материјал дадоа Институтот отворено општество и меѓународните организации.
- Во 1992 год. Е организирана Конференција за кодификација на ромскиот јазик спонзорирана од владата на Р.М.

Главна дискусија се водела дали стандардизираниот ромски јазик ќе биде креиран од **Арли дијалектот или Арли со елементи од останатите дијалекти**. Усвоен е вториот принцип **Арли дијалектот со елементи од останатите дијалекти**, поради следното:

Фактот дека мнозинството на Роми во Р.М. го употребуваат **Арли дијалектот**. Овој дијалект ќе служи само како основа на ромскиот стандардизиран-литературен јазик во Р. М., но со одредени граматички, фонолошки и особено сти и од сите ромски дијалекти во Р. М. како што се **цамбаски, бургуциски гурбетски**.

Ромскиот јазик постепено го променил својот статус од легална отсутност во легална еквивалентност со останатите јазици на малцинските заедници. Стандардизацијата на ромскиот јазик и подобрувањето на базата на Арлискиот дијалект со останатите елементи имаат значителен развој.

Македонија има комплексен етнички мозаик во кој Ромите ја задржале својата засебност, а во исто време функционирајќи како интегрален и прифатен дел на секојдневниот живот во Македонија. Македонија има најголем број на официјално прифатени малцински јазици во споредба со сите балкански држави. Македонија е држава во која што употребата на ромскиот јазик е на доста високо ниво.

Во креирањето на ромскиот јазик и неговите нормативи употребен е Скопскиот-Арли дијалект кој што се употребува во образованието, администрацијата и медиумите (и др).

Македонскиот **Арли** дијалект претставува дијалект којшто (се зборува) бил зборуван од популацијата која (се наоѓа) се наоѓала на крајот на социјалната скала којашто се интегрирале во општеството со векови.

Поради социополитичката маргинализација ромската популација има потреба од мултијазични изучувања на сите балкански јазици, а ромскиот јазик е помалку изучуван од страна на останатото население, припадниците на јазичните заедници.

Балканскиот мултилингвизам продолжува да биде практикуван на локално ниво особено помеѓу Ромите (македонски, албански, турски и др).

Најчест е случајот кога говорителите на одделните национални јазици на балканските народи учат англиски јазик, а не малцински јазик. Како што е покажано од пописот во Македонија (завод за статистика на Р.М.).

Според пописот направен во 2002 година бројот на Ромите во Македонија изнесува 53,879, додека пак податоците на Ромските НВО говорат за бројка над 100,000.

Во моментов во Македонија има над 300 студенти низ државните и приватните универзитети. Дипломирани Роми има на правниот, филолошкиот, педагошкиот, филозофскиот, медицинскиот, економскиот факултет. Постојат магистри и доктори Роми кои сеуште го чекаат своето прво вработување, но оваа бројка не ги прикрива вистинските потреби на Ромите.

Ромите немаат доволно професори, наставници, лекари, социолози, политичари, лингвисти, лектори. Професионалци кои ангажирани во својата бранша ќе придонесат Ромското движење во Македонија да се развие во демократска активна партиципација и за активно вклучување на Ромите во политичкиот и општествениот процес.

Ако историјата на Ромите вели дека нивните преселби од Индија започнуваат од 7 век и веќе 13-14 века се гарѓани на Европа, тогаш факт е дека нивното учество во општествените процеси е круцијално прашање кое не може и не треба да се занемари од сите европјани.

Без разлика на националната и религиската припадност, толеранцијата и мирот одсекогаш биле одлика на Ромскиот народ и како граѓани на Европа заслужуваат еднаков третман. Има заслужни Роми кои можат да бидат пример според своите интелектуални способности, професија и заслуги во креирањето на демократијата, толеранцијата и мирот.

- 8 Април е одбележан како државен на Ромите во Македонија бидејќи е светски меѓународен ден на Ромите.
- На 8 Април 1971 година одржан е првиот конгрес во Лондон на кои се донесени следните одлуки:
- Нацијата да остане Ром, прогласена за химна на Ромите е Целем, Целем, знамето на Ромите кое се состои од две бои горната страна е со плава боја која (која го асоцира небото, зелена боја долу (асоцира тревата) и црвено тркало (асоцира на патувбањата и поробувањата на Ромите), биле дадени правата на Ромите, едукација.

Карактеристики на ромскиот јазик во Македонија:

- Во шест вокалниот систем има тенденции на отвореност од контактните јазици (македонски јазик) особено во позајмените зборови.
- Ромскиот јазик има шест самогласки: **a, ä, e, i, o, u.**
- Изговорот на **ä** е темен, тоа е глас со вредност меѓу **o**, и **a**, нешто поблиску со **a** отколку со **o**, сличен е на полугласот **er** во старословенскиот јазик **Pr. värda-кола, gända- мисла**

Ромите во Македонија имаат различна интонација во реченицата за разлика од Македонците. И таквата ромска интонација може да биде пренесена кога Ромите зборуваат на македонски јазик.

Пример – етничкиот Ром на македонска радио програма веднаш би бил забележан од Македонците како Ром, поради неговата интонација која особено расте на места кои не се вообичаени за родените говорители на македонскиот јазик.

Изучувањето на акцентот и на интонацијата на ромскиот јазик е поголемо кај оние заедници што се културно-поблиску интегрирани во локалните средини на Балканот отколку на оние во Европа.

Акцентот е динамичен но претежно паѓа на последниот слог од крајот на зборот (пример: *vastà*).

Во ромскиот јазик има два рода : **машки и женски род во еднина и множина.**

За разлика од македонскиот јазик (кој нема падежи) во ромскиот јазик има осум падежи (поблизок со албанскиот јазик кој има пет падежи).

Во употребата на глаголите во ромскиот јазик има примеси од македонскиот јазик каде што на пример од зборот односно глаголот **мисли** се употребени и додатоци кои го прават зборот на ромски **mislinel** каде што се додадени наставките **in-el. In – грчки; el-ромски.**

Останатиот граматички систем е скоро еднаков со македонскиот јазик за да им биде поразбирлив на говорителите и на изучувачите. Во публикацијата на овие два автори стои ваков податок:

**Арлискиот и цамбаскиот говор на ромскиот јазик ги предлагаме за основа на идниот литературен ромски јазик. Шаип Јусуф и Круме Кепески (според издиференцираните гласови од овие дијалекти се предлага идниот ромски јазик).**

Во Македонија учениците имаат можност да го изучуваат стандардизираниот ромски јазик на училиште. Во изучување на ромскиот јазик се соочуваме со тешкотии бидејќи имаме недостаток на литература, нема соодветни аудио-визуелни средства ,има недостаток од учебници за сите одделенија и нема стручњаци ромолози.



Искуствата покажуваат дека:

- Ромските ученици се соочуваат и со тешкотии во изучување на стандардизираниот ромски јазик.
- Поголем дел од Ромите ги употребуваат јазиците на заедниците во поголема мера отколку својот мајчин јазик. Ромските ученици посетуваат редовна настава на македонски и дел од нив на албански и турски јазик.
- Ромскиот јазик може да се изучува како избран предмет во основното образование.
- Ромските ученици го зборуваат македонскиот јазик и се описменуваат на македонски литературен јазик но се соочуваат со различни тешкотии. Ова наложува организирање на дополнителна настава по македонски јазик.

Јас сум наставник по ромски јазик во Тетово. Неколку години во три основни училиште во Тетово ромските ученици слушаат настава на својот мајчин јазик-од каде потекнуваат и каде живеат како народ,учат за својата култура и современиот живот. По овие години на факултативна – незадолжителна настава на ромски јазик, денес се постигна овој јазик да има третман на избран предмет во наставата. Целта е да се воведат целодневна редовна настава по сите предмети за околу 400 ученици Роми во Тетово.

Има Ромчиња кои сеуште не знаат да зборуваат на својот мајчин ромски јазик. Има некои ученици кои се послаби не само со ромскиот јазик , туку и со редовната настава., нив им е потребна помош за полесно да ја совладаат наставната содржина. Денес 120 ученици од овој етникум во Тетово го изучуваат ромскиот јазик како избран предмет и мал дел како факултативен. Уште 230 ученици се распоредени во македонските, албанските и турските паралели во седум основни училишта.

Во Тетово има случаи на одделен број на Ромчиња на кои им се забранува да учат на мајчин јазик, од самите родители кои не го зборуваат ромскиот јазик и сметаат дека нема важност ако нивните деца го изучуваат. Поради ваков проблем може да дојде до прекин на наставата ако има повеќе размислувања и забрани. Поради ова

и недостаток на учебници може да дојде до осипување на учениците од изучување на својот мајчин јазик.

## Литература

<http://mahimahi.uchicago.edu/media/faculty/vfriedm/106Friedman96.pdf>

Linguistic Form and Content in the Romani-language Press of the Republic of Macedonia. *The Typology and Dialectology of Romani*, ed. by Y. Matras, P. Bakker & H. Kyuchukov. Amsterdam: Benjamins. 1997. 181-196.

Сыгanskij jazyk i vopros balkanskogo jazykovogo sojuza [Russian: The Romani language and the question of the Balkan *Sprachbund*]. *Materialy XXVI mežvuzovskoj naučno-metodičeskoj konferencii prepodavatelej i aspirantov, Vyp. 3: Balkanskije čtenija*. University of St. Petersburg: St. Petersburg, Russia. 1997. 53-60.

Educational Language Rights and Romani Participation in Macedonian Education. ERIC Microfiche Collection (1 fiche, 18 pp.) No. ED-428-021. 1998. (short version of 136). (reprinted in: *Roma Education Resource Book*, Vol. 2, ed. by Judith Kovacs. Budapest: The Institute for Educational Policy, Open Society Institute. 2001. 385-402). <http://mahimahi.uchicago.edu/media/faculty/vfriedm/123Friedman97.pdf>

Romani in the Balkan Linguistic League. *Valkanikē Glōssologia: Sygkhronia kai Diakhronia/Balkanlinguistik: Synchronie und Diachronie*, ed. by Chr. Tzitzilis and Kh. Symeonidēs. Thessaloniki: University of Thessaloniki. 2000. 95-105. <http://mahimahi.uchicago.edu/media/faculty/vfriedm/141Friedman00.pdf>

Romani Multilingualism in its Balkan Context. *Sprachtypologie und Universalienforschung*, Vol. 54, 2001. 146-159. (Serialized and reprinted in English with Macedonian translation in *Romani čhib*, supplement to *Horizonto*, Vol. 2, 12/2002-1/2003. 5-6 [part 1].) <http://mahimahi.uchicago.edu/media/faculty/vfriedm/157Friedman03.pdf>

### Linguistic identity of the Roma Community in Macedonia

Roma community in Macedonia has an opportunity to get literate in their native language. Romani language can be chosen as a subject of study in elementary schools in Macedonia. The problems we are facing teaching Romani is lack of teaching materials.

We can point out that : Roma learners have difficulties learning the standardized Romani language; some of them use the language of the environment most of the time ,and some of them have difficulties studying in Macedonian.

**Клучни зборови:** Ромски јазик, Македонија

**Key words:** Romani language, Macedonia

## **VI.**

### **VIŠEKULTURALNOST I MEĐUKULTURALNOST**

**Josip Lasić**

Filozofski fakultet  
Sveučilišta u Splitu

## **Está bien, entiendo<sup>54</sup> ... ili... kako kroz kulturu do komunikacije?**

Hrvatsko Ministarstvo vanjskih poslova i europskih integracija već godinama uspješno provodi natječaje za financiranje programa učenja hrvatskog jezika u RH namijenjene potomcima hrvatskih iseljenika iz druge, treće i četvrte generacije. Na natječaj se uglavnom prijavljuju mladi ljudi između dvadesete i tridesete godine starosti iz južnoameričkih zemalja u kojima djeluju brojne hrvatske iseljeničke zajednice (Čile, Argentina, Venezuela, Kolumbija, Peru), a nastava hrvatskoga jezika provodi se na Filozofskom fakultetu u Splitu kroz semestralno učenje u trajanju od 240 sati po semestru. Polaznici nastave hrvatskoga jezika mahom su bez ranijih iskustava u usvajanju stranih jezika, hrvatski je za većinu u potpunosti strani jezik, a, uz to, po prvi puta su u Hrvatskoj. Imajući u vidu ove činjenice, prva faza učenja jezika može biti iznimno stresna te se u ovom radu donosi prikaz iskustava uvođenja polaznika španjolskog govornog područja u hrvatski jezik kroz zajedničke kulturološke komponente jezika „gosta“ i jezika „domaćina“.

### **1. Uvod**

U posljednjem desetljeću u Republici Hrvatskoj primjetan je pojačani interes za učenjem stranih jezika među odraslim osobama<sup>55</sup> u školama stranih jezika, a najveći broj upisa bilježi engleski jezik te potom njemački, talijanski i španjolski. Razlozi učenja stranih jezika među starijim punoljetnicima motivirani su uglavnom zbog poslovnih kontakata i obiteljskim razlozima<sup>56</sup>, no, u visokom postotku se, kao razlog učenja stranoga jezika, navodi i želja za učenjem i usvajanjem novoga jezika zasnovana na prijašnjim saznanjima o jeziku kroz pogledane filmove i serije, omiljene pjesme i izvođače, realizirane posjete i putovanja, a često i kroz predznanja o povijesti i kulturi zemlje čiji jezik počinju usvajati. Novija lingvistička istraživanja u Republici Hrvatskoj (Gulešić-Machata, Novak-Milić 2005) pokazuju kako je kulturološko predznanje prije samoga početka učenja stranoga jezika među odraslim osobama, kako nekog od europskih tako i hrvatskoga kao stranoga

---

<sup>54</sup> Ideja naslova članka nastala je na temelju rada s južnoameričkim polaznicima tečaja hrvatskoga jezika na Filozofskom fakultetu u Splitu tijekom ak. god. 2009./2010., a što u slobodnom prijevodu sa španjolskoga jezika znači „sve je jasno, razumio sam“.

<sup>55</sup> Podatci dobiveni analizom upitnika iz rujna 2009. među odraslim polaznicima u trima splitskim školama stranih jezika („Jantar“, „Centar za strane jezike“ i „Pitagora“).

<sup>56</sup> Većina ispitanika navela je kako su razlozi učenja stranoga jezika motivirani poslom kojeg obavljaju te obiteljskim i prijateljskim vezama s osobama koje ne govore hrvatski jezik.

jezika, iznimno važan, a često puta i osjetljiv čimbenik na početnome stupnju učenja. U istraživanju provedenom među stipendistima hrvatskoga Ministarstva vanjskih poslova i europskih integracija<sup>57</sup> koji su tijekom akademske godine 2009./2010. pohađali tečaj hrvatskoga jezika na Filozofskom fakultetu u Splitu iscrpno je analiziran odnos kulture i jezika među južnoameričkim polaznicima bez predznanja hrvatskoga jezika, a koji su i kakvi kulturološki modeli mogući i primjenjivi u takvoj grupi polaznika na početnome stupnju donosi se u ovome radu, a temeljem dosadašnjih istraživanja o važnosti kulture u procesu usvajanja stranoga jezika (Thanasoulas 2001).

## **2. Jezični sustav i kulturni aspekti**

Početna faza učenja stranoga jezika među odraslim polaznicima (Schleppegrell 1987), kao i snalaženje u istoj, važna je karika u daljnjoj uspješnosti ovladavanja jezikom jer, iako se jezik na poznaje, važno je, u samome početku, polaznicima dati naznake o svim aspektima koji su postavljeni planom i programom učenja<sup>58</sup> za svaku od razina, a upućenošću u plan usvajanja jezičnih sadržaja polaznici imaju definirani okvir što ih čeka u učenju čime se umnogome smanjuje prirodan strah od novoga, a time ili odustajanje ili dodatna motiviranost za učenjem te se istodobno daje i putokaz za rad tijekom tečaja ili programa učenja. Dokaz o iznimnoj važnosti prvoga kontakta s novim jezikom najbolje ilustrira promatrana grupa južnoameričkih polaznika hrvatskoga jezika na splitskom tečaju<sup>59</sup> budući da se radi o polaznicima koji su se po prvi puta susreli sa „živim“ hrvatskim jezikom u njima sasvim nepoznatoj novoj zemlji Hrvatskoj. Kako i na koji način pristupiti na samome početku učenja jezika uzme li se u obzir da je analizirana skupina polaznika profilirana na način:

---

<sup>57</sup> Od zimskoga semestra ak. god. 2007./2008. na Filozofskom fakultetu u Splitu pri Centru za hrvatske studije u svijetu provodi se jednogodišnji program nastave hrvatskog jezika za strance namijenjen potomcima hrvatskih iseljenika koji su došli u Hrvatsku temeljem stipendije hrvatskoga Ministarstva vanjskih poslova i europskih integracija <http://www.mvpei.hr/MVP.asp?pcpid=2545>, a polaznici su mladi ljudi iz mahom južnoameričkih (Argentina, Čile, Venezuela, Kolumbija, Peru) i ostalih preookeanskih zemalja (Sjeverna Amerika, Australija, Novi Zeland).

<sup>58</sup> Polaznici splitskog tečaja hrvatskog jezika pohađaju nastavu i usvajaju jezična znanja temeljem portfolija CEF dostupnog na [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/levels.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html) kojeg je donio Council of Europe 2001. godine.

<sup>59</sup> Od druge polovice rujna 2009. do sredine svibnja 2010. iscrpno je praćen put usvajanja hrvatskog jezika na osam polaznika iz latinoameričkih zemalja (tri polaznika iz Venezuele, četiri polaznika iz Argentine, jedan polaznik iz Čilea) od početne razine A1 do više početne razine A2, a kroz 480 sati nastave hrvatskoga jezika za strance.

- a) svi polaznici su rođeni između 1982. i 1986. godine,
- b) većina polaznika uključena u istraživanje po prvi puta je u Hrvatskoj,
- c) svi polaznici su fakultetski obrazovani,
- d) svim polaznicima, unatoč hrvatskim korijenima, hrvatski je u potpunosti strani jezik,
- e) svi polaznici donekle poznaju engleski kao kontaktni jezik,
- f) svi polaznici su izvorni govornici španjolskoga jezika,
- g) svaki od polaznika govori „svojim tipom španjolskoga jezika“<sup>60</sup>

Iako se u istraživanju radi o homogenoj jezičnoj skupini bez predznanja hrvatskoga jezika ta homogenost je u određenom postotku razbijena ponajprije različitim alternacijama istih riječi, najčešće imenica i zamjenica, u pojedinim zemljama u kojima se govori španjolski jezik te se na samim počecima kristaliziraju, doduše minimalne, ali evidentne razlike u naočigled jezičnoj homogenosti<sup>61</sup>, no, jasno je kako je ta razlika dio kulturološke heterogenosti unutar istoga jezika čime se i otvara kulturološki pristup novome, u ovome slučaju, hrvatskome jeziku po paradigmi „naš jezik – naši jezici - vaš jezik“ stvarajući, pri tom osvješćivanju različitosti istoga, iznimno potrebno pozitivno ozračje među polaznicima u samome uvodu u novi jezik.

Budući da su, a što je od izuzetnog značaja za daljnji progresivan rad na usvajanju jezika, zadovoljeni preduvjeti za nesmetanom provedbom važećega CEF-ova okvira za stjecanjem gramatičkih, pravopisnih i komunikacijskih kompetencija u hrvatskom kao stranome jeziku<sup>62</sup> nameće se i svjesno i planirano izrađeni plan rada na jačanju četvrte, neizostavne, kulturološke kompetencije kao komponente poveznice i polazišne osnove među drugim kompetencijama u usvajanju jezika jer se upravo korištenjem specifičnih kulturoloških resursa, i to u samome početku usvajanja, jezik otvara i prelazi iz statičnog

---

<sup>60</sup> Španjolski jezik se uglavnom po naglasku te imeničkoj i zamjeničkoj strukturi neznatno razlikuje od zemlje do zemlje u Južnoj Americi, a na standardni argentinski španjolski najviše je utjecao jezik talijanskih useljenika tijekom 19. stoljeća što ga najviše i razlikuje od čileanskog i venezuelanskoga tipa španjolskoga jezika.

<sup>61</sup> Primjera radi, Argentinci za imenicu *bazen* koriste pojam *la piscina*, za razliku od susjeda Čileanaca koji za isti pojam imaju riječ *la pileta*; ili, usp. u argentinskom španjolskom podzemna željeznica je *el subte* za razliku od standardnog španjolskog *el metro*, što u komunikaciji stvara malu, ali zanimljivu razliku prije svega na kulturološkom, a ne na jezičnom planu.

<sup>62</sup> Više u: Pasini, Juričić 2005

u dinamičan sustav (Pasini 2010). Nerijetki su primjeri iz prakse poučavanja stranoga jezika o velikom postotku odustajanja od učenja na početnome stupnju<sup>63</sup> uzrokovanih upravo izostankom socijalnih i kulturoloških elemenata nužnih za lakše savladavanje težih, u prvome redu gramatičkih komponenti. Kako bi se izbjegle takve situacije, modeli uvođenja u jezik kroz kulturu mogući su kroz razrađene mikrokoncepte prožimanja kulture kroz sve faze učenja jezika (Kramsch 1993), a u prvome redu imaju za cilj povezivanje jezičnih i kulturoloških razlika u zajednički okvir u novome jeziku.

### **3. Mikrokoncepti prožimanja kulture kroz učenje jezika**

Suvremene teorije u metodici stranih jezika naglašavaju važnost komunikacijske kompetencije (Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007) te joj često puta utemeljeno daju prednost pred ostalim kompetencijama u usvajanju jezika, a istraživanje među južnoameričkim polaznicima na splitskom tečaju dokazuje kako je korištenje i kombiniranje socijalnih i kulturoloških mikrokonceptata (Thanasoulas 2001) učinkovit metodički model za razvoj komunikacijskih kompetencija među odraslim neizvornim govornicima<sup>64</sup> hrvatskoga jezika na početnome stupnju. Proces usvajanja jezika katkada može biti otežan upravo zbog nerazumijevanja socijalnih i kulturoloških odnosa između dvaju ili više jezika te je od samoga početka važno kombinirati i prakticirati sljedeće mikrokoncepte u nastavi:

#### a) Razbijanje jezičnoga koda kulturološkim usporedbama

U radu s neizvornim govornicima nužno je na samome početku kroz usporedbe, najčešće kulturološke sličnosti i razlike, kroz pažljivo izabrane, ali istodobno razumljive, teme i univerzalne leksičke i semantičke pojmove<sup>65</sup> inzistirati na razumijevanju istih te ponavljanjem i povezivanjem takvih usporedbi istodobno jačati komunikacijsku kompetenciju.

---

<sup>63</sup> U upitniku provedenom u splitskim školama stranih jezika „Jantar“ i „Pitagora“ četvorica od deset ispitanika iskazala je negativan stav na pitanje „Jeste li ranije upisivali i naglo odustajali od tečaja stranih jezika i ako jeste koji su bili razlozi odustajanja?“ dajući odgovore sljedećeg sadržaja: „loš početni pristup“, „teška i nerazumljiva gramatika“, „nikakva saznanja o kulturi“ i „potpuni izostanak bilo kakve kulturološke veze s jezikom“.

<sup>64</sup> Posebno se naglašava da je istraživanjem obuhvaćena skupina polaznika kojima je hrvatski strani jezik iako su potomci treće, četvrte i čak pete generacije hrvatskih iseljenika u latinoameričkim državama.

<sup>65</sup> Kao leksički i semantički univerzalni pojmovi mogu za komparativnu analizu poslužiti npr. zastava ili grb dviju ili više zemalja, himna, vrsta hrane, nazivi naseljenih mjesta, osobna imena i prezimena, religijska obilježja.

#### b) Jezični aspekt u socijalnom kontekstu

Mikrokoncept iznimno iskoristiv u radu na početnome stupnju jer je socijalni kontekst, uz kulturu, mnogo puta teže shvatljiv od najtežih gramatičkih ili pravopisnih pravila te je, posebice u hrvatskome kao stranome jeziku, analiza jezika u kontekstu društvenih odnosa moguća dobrim izborom adekvatnih tekstova<sup>66</sup> koji umnogome olakšavaju, a često puta i dodatno motiviraju, razumijevanje i usvajanje kako leksičkog tako i prijeko potrebnog socijalno-kulturnog fonda znanja.

#### c) Kultura kao instrument u promidžbi jezičnih razlika

Kultura je često po svojoj determiniranosti teško razumljiv pojam budući da je definicija iste višestruka i često se opisno razlikuje od jednog do drugog teoretičara kulture (Kaikkonen 1997), ali promatrajući kulturu kroz njezina tri značenja – antropološko, civilizacijsko i, u nastavi hrvatskog kao stranog jezika najvažnije, bihevioralno značenje (Pasini 2010) moguće ju je, kao dio obrazaca ponašanja izraslih iz načina i shvaćanja života tijekom povijesnog razvoja, smjestiti u nastavni proces učenja jezika.

#### d) Pragmatička i sociolingvistička identifikacija jezika

Posljednje desetljeće donijelo je niz novih promišljanja o pristupima učenju hrvatskoga kao stranoga jezika (Cvikić 2007), a potrebe za uvođenjem novih oblika poučavanja nužni su ponajprije zbog nagloga razvoja suvremenih računalnih tehnologija<sup>67</sup> koje potencijalnim učenicima omogućavaju brže, ali ne uvijek i pouzdanije, dodatno i individualno proučavanje različitih područja jezičnoga interesa istodobno s pohađanjem tečaja jezika. Uz napredne računalne resurse i korištenje udžbenika te ostalih didaktičkih pomagala u nastavi često je nedostavno, a ponekad, posebice kod odraslih polaznika, zamorno i nemaštovito usvajati znanja po već predviđenim nastavnim sadržajima po također predvidljivom redoslijedu upravo onako kako udžbenik i građa iz istoga nalaže.

---

<sup>66</sup> Na početnome stupnju hrvatskoga kao stranog jezika za razvoj kompetencija kroz analizu jezika u socijalnom kontekstu najboljim lingvometodičkim predlošcima pokazali su se stihovi suvremenih hrvatskih glazbenika (primjerice hip-hop sastava *TBF-a* ili *Hladnog piva*) jer su tekstovi lako razumljivi i suvremeni, a istodobno otkrivaju i socijalnu komponentu važnu za razumijevanje kulture kroz jezik (primjerice jezična i kulturološka raščlamba u pjesmama *Alles gut* ili *Zimmer fraj*).

<sup>67</sup> U prvome redu korištenje izvora iz svima dostupne računalne domene <http://www.wikipedia.org/>



Kako bi se izbjegle takve neželjene situacije potrebno je, iako se radi o polaznicima početnoga stupnja, kroz nastavu uključivati kulturološki mikrokoncept uporabe jezika i jezičnih sredstava u odgovarajućem kontekstu iz neposrednog, novog i nepoznatog, prostornog okruženja čime se u prvi plan stavlja pragmatično usvajanje temeljeno na osobnom doživljaju<sup>68</sup>. Ograničeno razumijevanje leksičkoga korpusa hrvatskoga jezika ne mora nužno biti prepreka ili obeshrabrujući čimbenik jer kroz izabrana tematska područja pragmatike i sociolingvistike<sup>69</sup>, a unutar fakultativnih aktivnosti kroz nastavu, pruža se mogućnost identificiranja s novim jezikom u novome okruženju čime se još jednom ponovno otvara model razbijanja jezičnoga koda kroz jasne usporedbe, a i jezične sličnosti u procesu usvajanja jezika.

Preklapanje i miješanje navedenih četiriju koncepata u radu s neizvornim govornicima hrvatskoga jezika na početnome stupnju dalo je u provedenom istraživanju više nego pozitivne rezultate ponajprije zato što je napravljen odmak od ranijih, tradicionalnih metodičkih načela usvajanja stranoga jezika kroz imitaciju i jezični *drill*<sup>70</sup> te je time, već provjerena, tradicionalna forma akumuliranja jezičnih znanja zamijenjena jezičnom kulturom (Benson, Voller, 1997) kao najvažnijim izvorom za razvoj komunikacijske kompetencije u stranom jeziku.

#### **4. Tradicionalno i moderno prožimanje kulture kroz usvajanje hrvatskoga kao stranoga jezika**

Analiza dostupnih udžbenika hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za odrasle polaznike (Jelaska 2008) ukazuje na činjenicu da je većina do sada objavljenih udžbenika, tiskanih bilo u zemlji bilo u inozemstvu, namijenjena početnicima, a kako i u kolikoj su mjeri razrađeni kulturološki koncepti kroz iste otvara mnoga pitanja i često puta stvara nedoumice jesu li ti isti kulturološki koncepti, kao važna spona između gramatičkih i leksičkih sadržaja, dobro i sustavno uklopljeni (Požgaj Hadži i sur. 2007) i

---

<sup>68</sup> Analizirana skupina polaznika po prvi puta je u Hrvatskoj

<sup>69</sup> Analizirana skupina polaznika početnoga stupnja, inače svi redom izvorni govornici španjolskoga jezika, bili su tijekom tečaja izravno uključeni u projekt istraživanja romanskih elemenata u kulinarskoj terminologiji pojedinih dalmatinskih govora, a rezultat istraživanja je zajednički rad polaznika „*Romanski kulinarski leksik u govorima Zabiokovlja*“

<sup>70</sup> Preuzeto s <http://www.eudict.com/indexHr.php?word=drill&go=Tra%C5%BEi&lang=engcro>, a u značenju „vježba s puno ponavljanja“

kolika je uopće zastupljenost kulturoloških sadržaja budući da je glavina u svojevrsnom neskladu na razini jezik – kultura. Razlozi takvoj udžbeničkoj dihotomiji su mnogostruki, a prvenstveno zbog nemogućnosti izrade univerzalnog priručnika kojim bi se kulturološki aspekti uskladili s jezičnom heterogenošću ciljanih korisnika. Usporedbom udžbenika tiskanih u posljednjih petnaestak godina razvidno je da je u većini promatranih koncept, manje ili više uspješno, usklađen s načelima metodike stranih jezika, ali s malim, često puta bez prethodne praktične primjene, postotkom kulturoloških i civilizacijskih nastavnih sadržaja (Požgaj Hadži, Prih Svetina 2002) čime se i stvara slika metodičke tradicionalnosti bez uključivanja suvremenih, prvenstveno pragmatičkih i sociolingvističkih, sadržaja<sup>71</sup> neophodnih za razumijevanje suvremene slike svijeta u stranome jeziku. Ovladavanje jezičnim vještinama glavni je cilj i motiv učenja stranoga jezika, a istraživanje s latinoameričkim polaznicima pokazuje da je taj cilj itekako ostvariv ukoliko se u radu umreže, s jedne strane, dobra usklađenost udžbeničke raznolikosti<sup>72</sup> i s, druge, kombiniranje dodatnih materijala i aktivnosti povezanih s kulturološkim konceptima.

## 5. Odnos kulture i stjecanja jezičnih vještina – primjeri iz prakse

Učenje stranoga jezika istodobnim kombiniranjem tradicionalne nastave i fakultativnih aktivnosti kroz različite projekte pokazalo se više nego uspješnim obrascem usvajanja hrvatskoga jezika među neizvornim govornicima iz Južne Amerike na splitskom tečaju u akademskoj godini 2009./2010. Naime, tijekom 2010. i 2011. većina južnoameričkih država obilježava ili će tek obilježiti važnu obljetnicu – dvjesto godina južnoameričke neovisnosti. Taj povijesni događaj inicirao je i pokretanje projekta nazvanog *Dva stoljeća južnoameričke neovisnosti*<sup>73</sup> u kojem su kao glavni istraživači i izlagači sudjelovali južnoamerički polaznici početnog tečaja hrvatskoga jezika u Splitu. Kroz sedmomjesečno

---

<sup>71</sup> Iznimka su, a time i pozitivan primjer dobrog i, što je najvažnije, empirijskoga pristupa izradi udžbenika priručnici i vježbenice za početni i srednji stupanj nastali u centru „Croaticum“ Filozofskoga fakulteta u Zagrebu unutar projekata: *Izrada priručnika za studij hrvatskog jezika na Filozofskom i sličnim fakultetima u zemlji i inozemstvu* (MZOŠ, 1993 – 1999), i, drugom, *Hrvatski za strance* (MZOŠ, 2002), kao i nastavni materijali nastali za potrebe Sveučilišne škole hrvatskoga jezika i kulture (više na: [http://www.matis.hr/projekti\\_opsirnije.php?id=1](http://www.matis.hr/projekti_opsirnije.php?id=1)).

<sup>72</sup> Udžbenika raznolikost ponajprije se odnosi na zastupljenost različitih stilova i govora, jezičnu raslojenost i polifunkcionalnost tekstova u udžbenicima (više u Jelaska 2008).

<sup>73</sup> Projekt je realiziran u suradnji sa splitskom podružnicom Hrvatske matice iseljenika, koja je ujedno bila i glavni inicijator pokretanja projekta, i trajao je od polovine listopada 2009. do polovine svibnja 2010.

zajedničko istraživanje javno su održavane večeri pojedinih južnoameričkih zemalja u splitskoj Gradskoj knjižnici „Marko Marulić“ koje su pobudile veliki interes Splićana<sup>74</sup> kako zbog najavljenih tema tako i zbog toga što su glavni moderatori manifestacija bili strani polaznici koji su, uz predstavljanje najvažnijih kulturnih, povijesnih i geografskih obilježja svojih zemalja, izlagali na hrvatskom jeziku. Na taj su način i govorenje i slušanje i čitanje i pisanje bili iskorišteni kroz kulturni aspekt, a javno izlaganje na hrvatskom razbilo je jezični strah od novoga jezika što je, analizirajući bogatstvo jezičnog fonda polaznika na kraju tečaja, doprinijelo iznimnom napredovanju u razumijevanju hrvatskoga jezika. Tijekom ostalih predavanja i prezentacija unutar projekta<sup>75</sup> polaznici su razvili svoju vještinu javnog komuniciranja na hrvatskom jeziku do te mjere da su u nekoliko navrata postali temom dnevnih novina i glasila<sup>76</sup> što je u konačnici dalo i samim polaznicima mogućnost samoprocjene i vrjednovanja vlastitih jezičnih postignuća u poznavanju hrvatskoga jezika.

## 6. Odnos kulture i jezika na početnome stupnju učenja talijanskoga jezika

Uspoređujući hrvatski za strance i ostale svjetske jezike kroz kulturološke paradigme zastupljene u udžbenicima vidljivo je da i drugi jezici daju veliki značaj kulturi u procesu usvajanja jezika. Dobar primjer takvoga pristupa je i udžbenik za početni stupanj (A1 i A2 razina po CEF-u) talijanskog kao stranog jezika *Nuovo Progetto Italiano 1* autora T. Marina i S. Magnellia iz 2008. godine u kojemu se odmah kod prve nastavne jedinice korisnike uvodi u jezik kroz najvažnija društvena, kulturna i umjetnička postignuća<sup>77</sup> talijanskog naroda kroz povijest, a takav pristup prožet je i kroz ostale nastavne jedinice

---

<sup>74</sup> Svakog petnaestog u mjesecu polaznici su održavali na hrvatskome jeziku javne prezentacije u knjižnici počevši od samoga početka, sredinom listopada 2009., predstavljanjem splitskoj publici Republike Čile (više na: <http://www.matis.hr/vijesti.khp?id=3082&next=OK&year=2010&today=22&month=5&lang=hr> )

<sup>75</sup> Tijekom trajanja tečaja polaznici su na hrvatskom jeziku javno održali predavanja o Ekvadoru, Argentini i za sam kraj semestra predavanje o Venezueli (više na: <http://www.matis.hr/vijesti.php?id=3147> , [http://www.matis.hr/pdf/matica2009\\_10.pdf](http://www.matis.hr/pdf/matica2009_10.pdf) i <http://www.matis.hr/vijesti.php?id=2781> )

<sup>76</sup> više na:

<http://web2.slobodnadalmacija.hr/Split/tabid/72/articleType/ArticleView/articleId/99316/Default.aspx>

<sup>77</sup> U uvodnoj lekciji na prvome stupnju, na str. 6 polaznike se uvodi u talijanski jezik preko fotografija na kojima su redom: slika *Mona Lise*, interijer milanske *Scale*, sekvenca iz filma *La vita e bella*, fotografije espresso kave, sira parmezana, pizze i tjestenine, talijanska nogometna reprezentacija, crveni *Ferrari*, modni brand *Armani* i sl.

te se, u većini promatranih dijelova udžbenika, vidi naglasak kulture posebice u uvodnim dijelovima u novu nastavnu cjelinu.

Uklapanje takvog udžbenika u jedan od ranije spomenutih mikrokonceptata kulture u nastavi zabilježen je i preko upitnika provedenog u trima splitskim školama stranih jezika na uvodnome satu početnoga stupnja talijanskoga jezika. Budući da je uvodni sat i za odrasle polaznike i za samoga predavača, bez obzira na njegovo prijašnje iskustvo i metodičku „potkovanost“, ulazak u nešto sasvim novo, prirodna je i svojevrsna trema na takvim počecima. No, koncept koji je zabilježen u jednoj od analiziranih škola<sup>78</sup> izuzetno je dobar primjer kako i na koji način izbjeći tu tremu, a i stvoriti pozitivnu radnu atmosferu među do tada međusobno nepoznatim polaznicima. Uz kratku priču o povijesti talijanskoga jezika polaznici su obradili i jedinicu s fotografijama iz udžbenika prepunu kulturoloških specifikuma talijanskog naroda, a drugi dio sata je, na opće iznenađenje polaznika započeo puštanjem iz audio uređaja svim polaznicima, po zvuku, a ne i po tekstu, poznate talijanske glazbene uspješnice *L'italiano* iz 1983. godine koju izvodi *Toto Cotugno*. Samo slušanje, bez znanja teksta, stvorilo je među polaznicima pozitivno ozračje. Kasnijim pokušajem čitanja na osnovu dobivenog teksta iste pjesme polaznici su već na prvome satu usvojili ne samo prve riječi već i kulturne značajke i frazeološke leksičke sveze svojstvene Talijanima, a koje su, radi lakšega razumijevanja, u tekstu pjesme masnim slovima naglašene, a u kasnijoj fazi i objašnjene:

**Buongiorno Italia gli spaghetti al dente**  
**e un partigiano come Presidente**  
**con l'autoradio sempre nella mano destra**  
**e un canarino sopra la finestra**  
Buongiorno Italia con i **tuoi artisti**  
con **troppa America sui manifesti**  
con **le canzoni con amore**  
con il cuore  
con piu' **donne sempre meno suore**

---

<sup>78</sup> U svim školama napravljen je upitnik na uvodnome satu, ali se metodički i kreativnošću posebno izdvojio sat kod profesorice Ane Jović u splitskoj školi stranih jezika *Jantar* s devet odraslih polaznika koji se po prvi puta susreću s talijanskim jezikom.

Buongiorno Italia  
buongiorno Maria  
con gli **occhi pieni di malinconia**  
buongiorno Dio  
lo sai che ci sono anch'io<sup>79</sup>  
/ulomak iz pjesme/

Ovakvim pristupom već na samome početku dobivena je povratna informacija; ne znači time da je ovakav kulturološki koncept nužno i bolji ili možda kvalitetniji od tradicionalnog filološkog, ali za odrasle je polaznike, pokazalo se u praksi, često puta poticajnije za daljnji rad na usvajanju jezika, no, u konačnici, ipak, sve ovisi o kvalifikacijama, znanjima, a često puta i dodatnim talentima predavača kao moderatora cjelokupnog nastavnog procesa (Bošnjak 2005). Ali, to je dio za neku drugu analizu iz područja metodike stranih jezika.

## **7. Zaključak**

Usvajanje stranoga jezika zahtijeva često puta niz dodatnih znanja pa je uvođenje kulture kao jednog od konektora u jasnije primanje slike novoga jezika poželjno i svrhovito posebice u situacijama kada strani jezik počinju usvajati odrasle osobe koje već imaju razvijenu svijest o vlastitim iskustvima u materinskom jeziku. Spajanjem definicije kulture koja je ukupnost duhovne, moralne, društvene i proizvodne djelatnosti društva (Anić 1998) i definicije jezika kao sustava glasova, gramatike, naglasaka, riječi i fraza kojima ljudi izražavaju svoje misli i osjećaje (Anić 1998) mogućnosti kretanja kroz strani jezik preko kulture su velike jer novi jezik samoga sebe najbolje i najupečatljivije prezentira i promovira kroz mikrokoncepte kulturnog prožimanja u trenutku učenja i usvajanja istoga (Kramsch, 1993). U ovome radu se i išlo s tom mišlju – postoje li i kolike su mogućnosti usvajanja hrvatskoga kao stranoga jezika na početnom stupnju među odraslim polaznicima kroz usporedno promatranje relacija „moj jezik – moja

---

<sup>79</sup> Tekst pjesme za potrebe izrade ovoga članka preuzet s <http://www.lyricsdownload.com/toto-cotugno-l-italiano-lyrics.html>

kultura – novi jezik – nova kultura<sup>80</sup> jer je razumijevanje jezičnoga sustava i usvojeno znanje u stranom jeziku potpuno i suvislo tek kada su usvojeni i kulturni i socijalni aspekti vezani uz strani jezik koji se uči (Byram, Morgan i sur., 1994)

## Literatura

Anić, V. (1998). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber

Bagarić V., Mihaljević Djigunović J. (2007). *Definiranje komunikacijske kompetencije*. *Metodika*, 1, 84 – 93.

Benson, P., Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman

Byram, M., Morgan, C. i suradnici (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. London: WBC

Bošnjak, M. (2005). „Kako je dobro“ .... učiti hrvatski pjevajući. HIDIS (izlaganje)

Cvikić, L. (2007). *Drugi jezik hrvatski*. Zagreb: Profil

Gulešić-Machata, M., Novak-Milić, J. (2006). Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor*, 1, 69 – 82

Jelaska, Z. i suradnici (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada

Jelaska, Z. (2008). Udžbenici inojezičnoga hrvatskoga. *Croatian Studies Review*, 5, 88 – 105

Kaikkonen, P. (1997). Learning a culture and a foreign language at school – aspects of intercultural learning. *Language Learning Journal*, 15, 47 – 51

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Marin, T., Magnelli S. (2008). *Nuovo Progetto Italiano, corso multimediale di lingua e*

---

<sup>80</sup> Za jasnije razumijevanje kulture drugoga jezika potrebno je poznavati kulturu iz materinskoga jezika pa je čest slučaj da se u usporedbama stvara model kompariranja stereotipa po paradigmi „moje – tvoje“

- civilta italiana, livello elementare (A1-A2)*. Rim: Edizioni Edilingua
- Pasini, D. (2010). Kultura u nastavi hrvatskoga kao stranog jezika. *Croatian Studies Review*, 6, 1 – 19
- Pasini, D., Juričić A.-T. (2005). *Primjena CEF-a u nastavi hrvatskog kao drugog/stranog jezika*. *Metodika*, 11, 295 - 309
- Požgaj Hadži, V., Smolić M., Benjak, M. (2007). *Hrvatski izvana*. Zagreb: Školska knjiga
- Požgaj Hadži, V., Pirih Svetina, N. (2002). Kultura i civilizacija u učenju/nastavi jezika (hrvatski i slovenski kao strani/drugi). *Strani jezici*, 3-4, 145-158
- Schleppegrel, M. (1987). *The Older Language Learner*. Preuzeto s: The National Teaching and Learning Forum Library, <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/87-9dig.htm>
- Thanasoulas, D. (2001). The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*, 3, 103 - 128

## Summary

### **Está bien, entiendo ... or... Through culture to communication?**

Croatian Ministry of Foreign Affairs and European Integration has been for years successfully offering scholarships for the Croatian language study program in the Republic of Croatia, to descendants of Croatian emigrants in the second, third and fourth generation. It is mostly young people in their 20s from the Latin American countries (Chile, Argentina, Venezuela, Colombia, Peru) who apply for Croatian language study scholarships. Semester long (240 hours of teaching per semester) Croatian language courses take place at the Faculty of Philosophy in Split. Since the majority of Croatian language course attendees lack any previous foreign language study experience, they start acquiring Croatian as an entirely foreign language, in addition to being in Croatia for the first time. Having in mind all this, the first phase of language acquisition can be exceptionally stressful and this paper shows the experience of introducing Spanish speaking students to the Croatian language through the means of common culturological components of the „guest“ language and the „host“ language.

**Ključne riječi:** kulturna kompetencija, izvorni govornici španjolskoga, hrvatski kao strani jezik

**Key words:** cultural competence, native speakers of Spanish, Croatian as a foreign language

**Nada Babić**

Katehetski institut KBF-a, Zagreb

**Zrinka Jelaska**

Filozofski fakultet

Sveučilišta u Zagrebu

## **Okomita međukulturnost**

*Međukulturnost se u novije doba sve više proučava i poučava, posebno uslijed sve većega susreta ljudi različitih jezika i kultura. U mnogim se europskim zemljama uz vlastitu nacionalnu kulturu razvija i usporedna europska međunarodna kultura, tako i u Hrvatskoj. Kako je važno biti svjestan kulturnih razlika i poučavati njima učenike jezika da steknu međukulturno umijeće, poučavanje kulturnim osebnostima sve je važniji dio i hrvatske inojezične nastave. Međutim, osim prototipne međukulturnosti, koja se očituje kao ovladanost razlikama među kulturama različitih naroda i jezika, postoje i druge vrste međukulturnosti. Jedna je od njih okomita međukulturnost - ovladanost razlikama u kulturi unutar jedne zemlje i jedne jezične zajednice, jednako kao što je i okomita višejezičnost ovladanost različitim idiomima unutar jednoga jezika. U ovome radu na temelju građe prikupljene upitnikom predstavljaju i raščlanjuju osebnosti hrvatske kulture na primjeru značenja glagola zakasnuti, samoga i u različitim kolokacijama, te odnosa prema kašnjenju. Okomita međukulturnost predstavlja se kulturnim sličnostima i razlikama u pet dijelova Hrvatske.*

### **1. Uvod**

Narodna kultura ima važan utjecaj na vrijednosti kao i stavove i ponašanje ljudi, npr. načine kako se dogovaraju, rastavljaju, žale, nazdravljaju, svađaju itd. Važno je biti svjestan kulturnih razlika i poučavati njima učenike inoga jezika jer je jezik jedno od najvažnijih sredstava kako se kulturne osebnosti očituju pa je i međukulturnost jedno od sve razvijenijih suvremenih područja p(r)oučavanja, npr. u CEF-u ili ZEROJ-u (Vijeće Europe 2001). Istraživači se njome bave teorijski navodeći pristupe pojmu međukulturnoga govornika, međudjelovanja jezika i kulture (npr. Kramsh 1994, 1998), psihološke procese u susretu s različitim kulturama (npr. Storti 1990) ili primijenjeno, sa stajališta učenja drugoga jezika i kulture (npr. Brown 2000, Hofstede, 1986, 1994), posebno poučavanja na nastavi (npr. Nemetz-Robinson 1985, Seelye 1993, Novak-Milić 2006), poučavanja i procjenjivanja (npr. Byram 1997), uključujući i različite djelatnosti i tekstove posvećene bitnim temama radi stjecanja međukulturnih umijeća (npr. Huber-Kriegler, Lázár, Strange 2003; Limon, Sabec 2001). U učenju i poučavanju inojezičnome hrvatskome time se bavilo nekoliko stručnjaka (npr. Novak-Milić, Gulešić-Machata 2006, Novak-Milić, Jelaska, Cvikić 2008). Na hrvatskome se naziva i



međukulturna sposobnost, međukulturna kompetencija, međukulturalna kompetencija, međukulturalna kompetencija, interkulturalna kompetencija (engl. *intercultural competence*).

Međutim, unutar pojedinih zemalja postoje razlike koje jednako djeluju, koje od jedne zemlje čine zajednicu u malome, i to ne samo među pripadnicima različitih naroda i jezika, nego i među pripadnicima istoga naroda i jezika. U općoj su svijesti poznate razlike između sjevernijih i južnijih zemalja općenito, ali i razlike između sjevera i juga pojedine zemlje (npr. Njemačke, Italije, SAD). Hrvatsko je društvo po razlikama u svakodnevnoj kulturu jedno od najraznolikijih društava: samo zemljopisno pripada i srednjoeuropskome, i mediteranskome, i balkanskome kulturnome krugu. Unutar hrvatskoga društva postoje razlike koje se očituju i kao drugačiji kulturni utjecaji u istomu jeziku. Usprkos sve većem zahvatu globalizacijskoga žrvnja koje melje vrlo raznolike društvene običaje, navike, rituale, jezik itd., pojedini hrvatski krajevi još zadržavaju svoju različitost - ljudi se u njima i dalje prepiru, pozdravljaju, hvale itd. drugačije, iako to na površini može djelovati jednako, posebno onima kojima je hrvatska kultura općenito vrlo različita od njihove. Otkrivanje tih razlika i samim članovima hrvatskoga društva može biti važna spoznaja.

U ovomu se radu te razlike među dijelovima istoga naroda nazivaju okomitom međukulturnošću, za razliku od prototipne koja se odnosi na razlike među različitim narodima. Stečena okomita međukulturnost ovladanost je razlikama u kulturi unutar jedne zemlje i jedne jezične zajednice, jednako kao što je i okomita višejezičnost ovladanost različitim idiomima unutar jednoga jezika. Kao dokaz postojanja okomite međukulturnosti u radu će se razmatrati odnos hrvatskih govornika prema različitim vidovima situacije zakašnjavanja, poglavito vremenu, kao jednomu od češće uočenih i razmatranih poteškoća u međukulturnoj komunikaciji. Budući da se u nekim zemljama, poput većine zemalja engleskoga govornoga područja, zakašnjavanje smatra neodgojenošću jer čini da drugi gubi (dragocjeno) vrijeme, točnost je držati se zadanoga vremena u minutu (Huber-Kriegler i sur. 2003:13), u nekim je kulturama prihvatljivo kasniti sat, nekoliko sati ili čak i dan. Stoga je u poučavanju jeziku i kulturi drugih naroda vrlo važno znati kada se očekuje dolazak ako je npr. sastanak ili ručak zakazan u 14 sati,

polazi li vlak točno u minutu kao npr. u Njemačkoj ili su kašnjenja uobičajena kao u Engleskoj, Hrvatskoj. Treba znati i gdje se vlastita kultura nalazi na ljestvici od zahtijevanoga ranijega dolaska (i čekanja) kako bi se došlo na vrijeme u sekundu do kašnjenja nekoliko dana. Poželjno je znati i što treba reći u drugoj kulturi na drugomu jeziku ako zakasniš (treba li uopće što reći), kad smiješ komu prigovoriti za kašnjenje, hoćeš li uvrijediti ili razveseliti domaćine ako zakasniš i koliko (jer bi ih mogao naći nespremljene), tj. smije li se uopće doći ranije ili točno u vrijeme kada je rečeno da se dođe. Poželjno je i znati gdje se sve i kada primjenjuje akademska četvrt u Austriji, Hrvatskoj i drugim zemljama bivše Austro-Ugarske, tj. kašnjenje do petnaest minuta i koliko je vjerojatno da i ne treba pretjerano žuriti na neki akademski događaj ili sastanak jer ne će ni početi na vrijeme.

Upitnikom koji su ispunjavali hrvatski sudionici iz različitih dijelova zemlje pokušalo se istražiti ima li razlika među njima koje se ne mogu navesti samo kao pojedinačne, osobne, nego kao razlike određene svakodnevnom kulturom kraja u kojemu tko živi. Pokušao se odrediti jedan vid prototipnoga značenja glagola *zakasniti*, i to tako da se u minutama odredi koliko je potrebno proći od zakazanoga vremena. Isto se tako pokušalo odrediti trajanje u minutama kašnjenja koje se određuje priložnim oznakama uz glagol *zakasniti*. Pokušavalo se otkriti i nekoliko drugih vidova ponašanja: kada osoba koja je došla na vrijeme zakašnjavaču smije prigovoriti zbog kašnjenja, a to neizravno pokazuje i što zakašnjavač treba reći da mu se ne bi prigovorilo te kako se objašnjavaju razlozi njezina prigovora, tj. njezino stanje ili ponašanje. Odgovori se raščlanjuju najprije objedinjeno kako bi se dobili podatci za hrvatsko društvo u cjelini, a potom se posebno raščlanjuju odgovori prema kašnjenju sudionika istraživanja iz različitih dijelova Hrvatske. Odabrana su područja Slavonije, grada Zagreba s okolicom, Međimurja i varaždinskoga kraja, Istre te srednje i južne Dalmacije.

### **1.1.Građa**

Upitnik se sastojao od sedam različitih pitanja, četiri jednostavna, tri složena. U radu se ne će raščlaniti svi odgovori, nego samo neki. U jednome se pitanju od sudionika tražilo da brojkom u minutama napišu što znači *zakasniti* u njihovu mjestu. U drugomu se tražilo da odrede u minutama duljinu čekanja na koju osobu ili uslugu uz pet priložnih

odrednica uz glagol *zakašniti*. Kako bi se provjerilo kakav stav osoba ima prema vlastitu kašnjenju, sudionici su u posebnome pitanju mogli odabrati jedan od pet ponuđenih odgovora na pitanje *Koliko često vi kasnite? (nikada, rijetko, katkada, često, uvijek)*. Navodi se da je to bio stav, a ne običaj ili ponašanje jer se ovo drugo nije moglo provjeriti, a poznato je da ljudi često odgovaraju ne prema onomu kako jest, nego kako oni misle da bi trebalo biti ili kako sami sebe vide. Upitnikom se ispitivao i odnos prema prigovorima, tj. riječima iskazanomu nezadovoljstvu čekatelja (*pravednoga, hrabroga, uvrijeđenoga, nepristojnoga ili neugodnoga*) zbog kašnjenja drugoga, stav prema situacijama u kojima se može smatrati dopuštenim prigovarati drugomu zbog kašnjenja (ako ne komentira kašnjenje, ne ispriča se, nema dovoljno dobar razlog za kašnjenje, ako je mlađi). U posljednja je tri slučaja omogućeno da sudionik napiše i neki drugi razlog kao najvažniji uz pet ponuđenih.

## **1.2. Sudionici**

Upitnik je ispunilo 76 sudionika. Od njih se tražilo da navedu mjesto i općinu stanovanja, dob, spol te broj godina koji žive u tome mjestu. Ukupno ih je bilo 33 (56,57%) žene i 43 (43,42%) muškarca. Prosječna je dob sudionika bila četrdeset godina (40,32), a dobni raspon od 18 do 69 godina. Sudionici su prosječno u mjestu stanovanja proveli devet godina manje (31,04) od prosječne dobi zato što ih je samo 43 % cijeli život živjelo u istomu mjestu.

Sudionici žive u različitim mjestima na području dvanaest županija. Objedinjeni su u pet područja ili krajeva Hrvatske. Iz svakoga je kraja bilo 15 sudionika. U (1) navedena su istraživana područja Hrvatske sa županijama i mjestima iz kojih su bili sudionici istraživanja, iza njih se nalazi broj sudionika iz pojedinoga mjesta.

(1)

### **i. Međimurje i Varaždinski kraj** (kraticom MEĐIVAR, tj. Međivar)

Čakovečko-međimurska i Varaždinska županija

Čakovec 2, Prelog 3, Hodošan 1, Štrigova 2,

Varaždin 2, Sračinec 1, Sv. Ilija 1, Grabrovec 1, Pregrada 1, Ljubeščica 1

### **ii. Dalmacija (srednja i južna )** - Dubrovačko-neretvanska i Splitsko-dalmatinska županija

- Dubrovnik 4, Metković 1, Gornji Brgat 1, Babino Polje (Mljet) 1, Split 2, Klis 1, Neorić 1, Selca (Brač) 1, Blato na Cetini 1, Omiš 1, Sućuraj (Hvar) 1
- iii. **Slavonija** - Osječko-baranjska, Vukovarsko-srijemska, Požeško-slavonska, Brodsko-posavska županija
- Osijek 3, Vinkovci 1, Županja 1, Đakovo 1, Bjelovar 1, Drenovici 1, Pleternica 1, Čabraji 1, Sibinj 1, Adžamovci 1, Bošnjaci 1, Gradište 1, Babina Greda 1
- iv. **Zagreb i okolica** (kraticom Zagreb) - Grad Zagreb i Županija zagrebačka
- Zagreb 8, Sesvete 1, Velika Gorica 2, Sv. Ivan Zelina 2, Jastrebarsko 2
- v. **Istra** - Istarska županija
- Rovinj 5, Valtura 2, Pula 6, Vižinada 1, Barušići 1

Odgovori ispitanika raščlanjivali su se pomoću nekoliko deskriptivnih statističkih metoda: prosjeka, postotnoga udjela, moda i raspona. U slučajevima kad su se na krajevima raspona nalazili odgovori samo po jednoga sudionika, to se smatralo netipičnom vrijednošću.

## **2. Značenje glagola *zakašniti* u minutama**

Prototipno je značenje glagola *zakašniti* - *doći nekoliko minuta nakon zadanoga vremena*. Nekoliko minuta značilo bi 2-3 minute. U jednome suvremenome hrvatskome rječniku (Anić 1998) navodi se uz *zakašniti*: 1. doći poslije ugovorenog ili potrebnog časa, 2. (*s čim*) dovršiti posao poslije ugovorenog ili očekivanog roka. U drugome hrvatskome rječniku (Šonje, Nakić 2000) uz *zakašniti* se navodi: 1. doći na određeno vrijeme ili određeni posao nakon isteka određenoga vremena, ne doći navrijeme, ne stići, ne prispjeti (*na autobus, u kazalište, u školu*), 2. dozreti, dospjeti kasnije, nakon isteka normalnoga vegetacijskoga razdoblja (*berba je zakašnila*), 3. ne učiniti, ne obaviti navrijeme, u roku (*isplatiti dug, završiti posao*).

### **2.1. Značenje glagola *zakašniti* u Hrvatskoj općenito**

Odgovori sudionika pokazivali su prosječnu vrijednost od 12 minuta (12,10). U tablici 1 vidljivo je da je raspon bio 0 - 30 minuta (napominje se da je pitanje bilo otvoreno). Mod je 5 minuta (22 odgovora). Prema čestoti slijede 10 minuta (18 odgovora) i 15 minuta (17

odgovora), potom 30 (9 odgovora), 20 (5 odgovora) te brojke 0, 2 i 3 minute koje su odgovori samo po jednoga sudionika istraživanja, što znači da su netipične vrijednosti.

Tablica 1: Prosječne vrijednosti glagola *zakašniti* izražene u minutama

<i>minute</i>	<i>broj odgovora</i>
0	1
2	1
3	1
5	22
10	18
15	17
20	5
30	9

Dakle, prema odgovorima sudionika istraživanja izraženima u minutama, *zakašniti* prototipno znači doći 5 minuta kasnije. Vrlo su blizu prototipu trajanje od 10 minuta, ali i 15 minuta, kao i prosječno trajanje 12 minuta. Nепrototipne su vrijednosti 30 i 20 minuta ili manje od pet (3 minute, 2 minute, 0 minuta). Dakle, među hrvatskim govornicima ima i onih kojima je *zakašniti* ako nisi u sekundu točan, i onih kojima *zakašniti* znači doći dvadeset minuta ili čak pola sata kasnije. No općenito uzevši, točnost u sekundu očito nije prototipni dio hrvatske kulture jer bi inače srednje vrijednosti bile manje.

## **2.2. Značenje glagola *zakašniti* u različitim hrvatskim krajevima**

U odnosu na dijelove Hrvatske raspon je posve jednak ako se isključe netipične vrijednosti. U tablici 2 navedene su prosječne vrijednosti po krajevima Hrvatske, zaokružene i s dvije decimale te mod u minutama. Prosječne su razlike vrlo male, raspon su samo tri minute. Prosječno je duljina prototipnoga kašnjenja u Slavoniji najmanja, 11 minuta, u Istri i u Međivaru 12, a u Dalmaciji i Zagrebu najveća, 13 minuta. Mod pokazuje veće razlike: u Međivaru i Dalmaciji mod je 15, u Istri 10, u Slavoniji i Zagrebu 5.

Tablica 2: Prosječne vrijednosti prototipnoga kašnjenja po krajevima Hrvatske

	<i>prosjek u postotku</i>		<i>mod u minutama</i>
Slavonija	11	(11,42)	5
Istra	12	(11,66)	10
Međunar	12	(12,13)	15
Dalmacija	13	(12,8)	15
Zagreb	13	(12,53)	5

Navedene brojke pokazuju da je u Dalmaciji sudionicima trajanje prototipnoga kašnjenja najdulje, na sjeverozapadu vrlo slično, tek minutu prosječno kraće, u Slavoniji je najkraće i po modu i prosječno. U Zagrebu je raznoliko: prosječna je vrijednost kao u Dalmaciji, no mod je kao u Slavoniji. To bi značilo da će Hrvati u Dalmaciji, a slično i u Međunar, lakše podnijeti kašnjenje od 5, čak i 10 minuta nego u Slavoniji ili Istri, u kojima je kašnjenje od 15 ili čak 20 minuta za većinu sudionika dalje od prototipa.

### **3. Trajanje kolokacijskih veza**

Različitim se prilozima uz glagole iskazuju značenja koja odmiču od prototipnoga. Ispitalo se trajanje pet priloga uz glagol *zakasniti*. Navođeni su decimalni i zaokruženi prosjeci.

#### **3.1. Trajanje kolokacijskih veza općenito**

U tablici 3 navedena su trajanja kolokacijskih veza priloga + glagola *zakasniti*, decimalni prosjek i zaokružen te raspon. U rasponu su vrijednost od šest sati (360') i deset sati (600') stavljene u zagradu jer su prisutne samo kod po jednoga sudionika (jednoga u Dalmaciji, a drugoga u Zagrebu. Kao što se vidi, prisutno je stupnjevanje, pri čemu se donja granica vrlo malo podiže, od 1 do 6 minuta, ali se gornja pomiče od pola sata do tri sata (čak i više, šest i deset).

Tablica 3: Trajanje kolokacijskih veza priloga + glagola *zakasniti*

<i>minute</i>			
<i>prilozi</i>	<i>prosjek</i>	<i>zaokruženo</i>	<i>raspon</i>
malo	5,65	6	1 - 30
podulje	16,02	16	1 - 40
jako	37,96	38	2 - 90 (600)
previše	51,22	51	5 - 120 (360)
strahovito	80,91	81	6 - 180 (360)

Malo *zakasniti* dvostruko je kraće od prosječnoga trajanja (6' : 12'). *Podulje* (16') za 3 je minute dulje od prosječnoga, *jako* (38') trostruko je dulje, za tridesetak minuta, *previše* (51') četverostruko je dulje, tj. za četrdesetak minuta dulje, a *strahovito* (81') više od sat dulje. U (2) navedeni su prilozi uz minute kojima se mogu iskazati različita kašnjenja u svim krajevima Hrvatske.

(2) Moguće oznake u svim istraživanim krajevima Hrvatske

- 5' *malo*
- 10' *malo, podulje*
- 15' *podulje*
- 20' *podulje i jako*
- 30' *jako, previše i strahovito*
- 40' *jako, previše i strahovito*
- 50' *previše i strahovito*
- 60' *previše i strahovito*
- 90' *strahovito*
- 120' *strahovito*

### 3.2. Trajanje kolokacijskih veza u raznim krajevima

Prosječno trajanje pojedinih veza priloga u minutama dano je u tablici 4, a u tablici 5 dan je raspon. Kad se pogledaju pojedinačne razlike, pokazuje se da jednako trajanje

kašnjenja može biti označeno različitim priložima i unutar samoga dijela Hrvatske, i među različitim dijelovima Hrvatske.

Tablica 4: Prosjek trajanja kolokacijskih veza u različitim krajevima Hrvatske

prilog uz zakašniti	ukupni prosjek	<i>Dalmacija</i>	<i>Zagreb</i>	<i>Slavonija</i>	<i>Međunar</i>	<i>Istra</i>
malo	5,65	6,71	6,23	4,13	5,86	5,26
podulje	16,02	16,43	20	12,8	15,66	15,13
jako	37,96	34,18	71,73	27,2	27,73	28,33
previše	51,22	73,12	53,57	40,06	45	42,33
strahovito	80,91	104,06	107,66	61,46	67,33	65,33

Tablica 5: Raspon trajanja kolokacijskih veza u različitim krajevima Hrvatske

prilog uz zakašniti	ukupni raspon	<i>Dalmacija</i>	<i>Zagreb</i>	<i>Slavonija</i>	<i>Međunar</i>	<i>Istra</i>
malo	0,5 - 30	0,5 - 20	3 - 10	2 - 10	2 - 15	5 - 30
podulje	1 - 40	1 - 30	15 - 40	5 - 30	5 - 30	7 - 20
jako	2 - 80 (600)	2 - 90	16 - 80 (600)	15 - 60	10 - 40	15 - 40
previše	5 - 120 (360)	5 - 120 (360)	30 - 90	25 - 120	15 - 60	15 - 70
strahovito	6 - 180 (600)	6 - 180 (360)	25 - 180 (600)	17 - 180	20 - 120	25 - 120

*Jednako trajanje kašnjenja i prilozima* - Kašnjenje koje jednako traje, npr. 10 minuta, može biti označeno sa svih pet priloga u Dalmaciji, kao *malo*, *podulje* i *jako* u Međunar, kao *malo* i *podulje* u Slavoniji i Istri, samo kao *malo* kašnjenje u Zagrebu. S druge strane, dok je Istri i Međunar gornja granica za *strahovito zakašniti* dva sata, u Slavoniji tri, u Dalmaciji i Zagrebu kod glavnine je također tri sata, ali se u Dalmaciji spominje i šest sati, pri čemu su *previše* i *strahovito* sinonimi, a u Zagrebu i deset sati, pri čemu su *jako* i *strahovito* sinonimi.



U (3) navedena su ista vremena i prilozi kojima su mogli biti označeni prema odgovorima sudionika istraživanja iz različitih krajeva, što znači da su uključene i pojedinačne razlike povezane s krajem odakle su sudionici. U Dalmaciji je pojedinačna raspršenost velika: i na početku (uz 0,5' i 1' odgovori su samo iz nje dolazili), i na kraju (samo se u njoj spominjalo kašnjenje od 360', tj. šest sati). Najviše je razlika kad se prijeđe granica od četvrt sata, tj. kod 20 minuta - takvo je kašnjenje u svim krajevima moguće označiti kao *podulje* i *jako*, a u pojedinim različitim krajevima moguće je rabiti po jedan, dva ili tri priloga od svih pet. Kašnjenje od 20 minuta može biti *malo* u Dalmaciji i Istri, *podulje*, *jako* u svim krajevima, *previše* u Dalmaciji, Istri i Međvaru, *strahovito* u Dalmaciji, Slavoniji i Međvaru. Drugim riječima, ako tko zakasni 20 minuta petorici ljudi iz istraživanih krajeva Hrvatske, može se dogoditi da mu Dalmatinac kaže da je to bilo malo, Istranin *podulje*, Zagrepčanin *jako*, Međimurac *previše*, a Slavonac *strahovito*.

(3) Koliko gdje može biti pojedini prilog uz zakasnuti

0,5'	<i>malo</i>	samo u Dalmaciji
1'	<i>malo</i> ili <i>podulje</i>	samo u Dalmaciji
2'	<i>malo</i>	u Dalmaciji, Slavoniji i Međvaru,
	<i>podulje</i>	u Dalmaciji
5'	<i>malo</i>	<b>u svi krajevima</b>
	<i>podulje</i>	u Dalmaciji, Slavoniji i Međvaru
	<i>jako</i> ili <i>previše</i>	u Dalmaciji
10'	<i>malo</i> , <i>podulje</i>	<b>u svim krajevima</b>
	<i>jako</i>	u Dalmaciji i Međvaru
15'	<i>malo</i>	u Dalmaciji, Međvaru i Istri,
	<i>podulje</i>	<b>u svim krajevima</b>
	<i>jako</i>	u svim krajevima osim u Zagrebu
20'	<i>malo</i>	u Dalmaciji i Istri,
	<i>podulje</i> i <i>jako</i>	<b>u svim krajevima,</b>
	<i>previše</i>	u Dalmaciji, Istri i Međvaru,
	<i>strahovito</i>	u Dalmaciji, Slavoniji, Međvaru
30'	<i>malo</i>	u Istri,
	<i>podulje</i>	u svim krajevima osim u Istri,

	<u><i>jako, previše i strahovito</i></u>	<u>u svim krajevima</u>
40'	<i>podulje</i>	u Zagrebu,
	<u><i>jako, previše i strahovito</i></u>	<u>u svim krajevima</u>
50'	<i>jako</i>	u Slavoniji, Zagrebu i Dalmaciji,
	<u><i>previše i strahovito</i></u>	<u>u svim krajevima</u>
60'	<i>jako</i>	u Slavoniji, Zagrebu i Dalmaciji,
	<u><i>previše i strahovito</i></u>	<u>u svim krajevima</u>
90'	<i>jako</i>	u Dalmaciji,
	<i>previše</i>	u Slavoniji, Zagrebu i Dalmaciji,
	<u><i>strahovito</i></u>	<u>u svim krajevima</u>
120'	<i>previše</i>	u Slavoniji i Dalmaciji,
	<u><i>strahovito</i></u>	<u>u svim krajevima</u>
180'	<i>previše</i>	u Dalmaciji,
	<u><i>strahovito</i></u>	<u>u Slavoniji i Zagrebu (u Istri i Međvaru to nije ni spomenuto)</u>
360'	<u><i>previše i strahovito</i></u>	<u>samo u Dalmaciji (drugdje nije ni spomenuto)</u>

*Prosječno trajanje kašnjenja i prilozima* - Kad se pogleda prosječno kašnjenje, pokazuje se da su kod nekih kolokacija značenja jednaka u svim krajevima, kod drugih slična, kod trećih manje različita, a četvrtih jako različita, kao što je vidljivo u (4). U nastavku teksta opisat će se odnosi i brojčano ilustrirati krajnje točke.

<i>(4) prosječno kasnije</i>	<i>prosječno odabrani prilog</i>
4'-7'	<i>malo</i> zakasnuti u svim krajevima
13'-16'	<i>podulje</i> zakasnuti u Slavoniji, Istri, Dalmaciji i Međvaru
20'	<i>podulje</i> zakasnuti u Zagrebu
27'-28'	<i>jako</i> zakasnuti u Slavoniji, Istri, Međvaru
34'	<i>jako</i> zakasnuti u Dalmaciji
40'-45'	<i>previše</i> zakasnuti u Slavoniji, Istri, Međvaru
54'	<i>previše</i> zakasnuti u Dalmaciji
61'	<i>strahovito</i> zakasnuti u Slavoniji
65'-67'	<i>strahovito</i> zakasnuti u Istri i Međvaru
72'-73'	<i>jako</i> zakasnuti u Zagrebu, <i>previše</i> zakasnuti u Dalmaciji
104'-108'	<i>strahovito</i> zakasnuti u Zagrebu

*Malo zakasnuti* - U odnosu na prosjek (5,65') u Slavoniji i Istri *malo zakasnuti* traje kraće, u Međivaru vrlo slično, u Dalmaciji i Zagrebu dulje - u Slavoniji je trajanje za 36,8%, dok u Dalmaciji traje za 18,76 % dulje. To znači da je razlika između Dalmacije i Slavonije razlika je za 162,47%.

*Podulje zakasnuti* - U odnosu na prosjek (16,02') u Slavoniji, Istri i Međivar *podulje zakasnuti* traje kraće, u Dalmaciji i Zagrebu dulje - u Slavoniji traje 79,7% kraće, dok u Zagrebu traje 24,84% dulje. To znači da je razlika između Slavonije i Zagreba 64%.

*Jako zakasnuti* - U odnosu na prosjek (37,96') *jako zakasnuti* u svim je pokrajinama prosječno trajanje kraće za razliku od Zagreba gdje je znatno dulje - u Zagrebu je 88,96% dulje, u Dalmaciji nešto kraće, a u Slavoniji, Međivaru i Istri 28,35% - 25,4% kraće. To znači da je između Slavonije i Zagreba razlika čak 263,71%.

*Previše zakasnuti* - U odnosu na prosjek (51,22') *previše zakasnuti* u Slavoniji, Istri i Međivar traje kraće, u Zagrebu i Dalmaciji dulje - u Slavoniji je za 21,79% kraće, u Zagrebu je za 42,75% dulje. To znači da je između Slavonije i Zagreba razlika čak 182,53%.

*Strahovito zakasnuti* - U odnosu na prosjek (80,91') u Slavoniji, Istri i Međivar *strahovito zakasnuti* traje kraće, u Dalmaciji i Zagrebu dulje - u Slavoniji je trajanje za 36,8% kraće, dok u Zagrebu traje za 24,04 % dulje. To znači da je razlika između Zagreba i Slavonije razlika je za 175,17%.

Očito je da je u Zagrebu trajanje svih navedenih pet izraza dulje od prosjeka. Dalmacija je po tomu vrlo slična Zagrebu, osim u izrazu *jako zakasnuti*. U ostala je tri dijela Hrvatske sadržaj svih izraza izrazi kraći od prosjeka, najviše u Slavoniji. Kako je razlika među pojedinim krajevima znala iznositi i 264% pa je u svim istraženim krajevima *jako zakasnuti* znači doći oko pola sata kasnije, u Zagrebu i okolici to znači doći i više od sat kasnije. To na primjeru kašnjenja pokazuje da je u razumijevanju svakodnevne kulture u

Hrvatskoj, koja se i jezično iskazuje, potrebno znati običaje i kulturne razlike pojedinoga kraja.

#### 4. Procjena vlastitoga ponašanja u odnosu na kašnjenje

Zanimljivo je pogledati odgovore kojima se pokazuju stavovi sudionika prema vlastitu kašnjenju. Sedamdesetak posto sudionika smatra da rijetko ili nikada ne kasni: prosjek je 75 %, a mod je u svim krajevima odgovor *rijetko*. Postotni je odabir stavova o vlastitu kašnjenju naveden u tablici 6.

Tablica 6: Stavovi o vlastitu kašnjenju (odgovor na pitanje: *Koliko često kasnite?*)

odgovori	ukupni prosjek	Dalmacija	Zagreb	Istra	Slavonija	Međivar
<b>nikada</b>	<b>18,42%</b>	13,33%	26,66%	6,66%	13,33%	13,33%
<b>rijetko</b>	<b>56,57%</b>	66,66%	66,66%	40%	53,33%	46,66%
<b>katkad</b>	<b>14,47%</b>	13,33%	6,66%	6,66%	26,66%	20,00%
<b>često</b>	<b>9,21%</b>	6,66%	0	20,00%		20,00%
<b>uvijek</b>	<b>2,63%</b>	0	0	6,66%	6,66%	0

##### 4.1. Općenito kašnjenje među sudionicima

Kad se pogledaju izjave sudionika o vlastitu kašnjenju, pokazuje se da je mod u Hrvatskoj bio odgovor *rijetko* kasnim. Prema vlastitim izjavama 18,42% sudionika nikada ne kasni, njih 56,57 % kasni rijetko, 14,47% katkad kasni, 9,21% kasni često, a 2,63% uvijek kasni. To znači da većina sudionika, njih 75% smatra da rijetko ili nikada ne kasni, dok je sudionika zakašnjivača, koji prema vlastitoj izjavi često ili uvijek kasne, ima 11,84%.

##### 4.2. Kašnjenje među sudionicima prema kraju

Ukupni postotni udio odabranih odgovora i postotni udio odgovora po različitim krajevima navedeni u tablici 3. U Zagrebu čak 93% sudionika smatra da rijetko ili nikada ne kasni, u Dalmaciji 80% (dakle, više od prosjeka), dok u Istri tako misli 70%, u Slavoniji 67%, a u Međivaru samo 60%. Međivar i Istra imali su 20% sudionika koji su naveli da često kasne, Da katkad kasne navelo je 20% sudionika iz Međivara i 27%

sudionika iz Slavonije. S druge strane, u Zagrebu je od svih istraživanih krajeva najviše sudionika smatra da nikada ne kasni, 27%. Ovakve bi procjene mogli biti slučajne, povezane uz obilježja sudionika istraživanja. Međutim, moglo bi biti da sudionici iz Dalmacije i Zagreba koji imaju snošljiviji, tj. 'blaži' stav u odnosu na trajanje u minutama, drugim riječima kojima je prototipno kašnjenje duže, sebe nešto bolje procjenjuju u odnosu na ostale stanovnike, dok ostala tri kraja Hrvatske koja su se pokazala 'strožima' u određivanju minuta kašnjenju imaju i strože kriterije što znači kasniti. To bi trebalo provjeriti posebnim istraživanjem.

### 5. Odnos prema prigovarateljima zbog kašnjenja

Na pitanje u kojemu je trebalo odabrati samo jedan odgovor (ili ga dopisati) odgovorili su svi sudionici osim dvoje. Postotni udio odgovora naveden je u tablici 7.

Tablica 7: Stav prema osobi koja prigovara zakašnivaču

<i>obilježje</i>	<i>ukupni prosjek</i>	<i>Dalmacija</i>	<i>Zagreb</i>	<i>Slavonija</i>	<i>Međivar</i>	<i>Istra</i>
pravednom	<b>46,67%</b>	66,66%	26,66%	46,66%	46,66%	46,66%
uvrijeđenom	<b>30,67%</b>	13,33%	53,33%	6,66%	26,66%	33,33%
neprirođnom	<b>8,00%</b>	13,33%	6,66%	6,66%	6,66%	6,66%
neugodnom	<b>4%</b>	0	6,66%	6,66%	6,66%	0
hrabrom	<b>4%</b>	6,66%	6,66%	0	6,66%	0
odgovornom	<b>1,33%</b>					6,66%
normalnom	<b>1,33%</b>			6,66%		
sitničavom	<b>1,33%</b>			6,66%		
bez odgovora	<b>2,67%</b>				6,66%	6,66%

### 5.1. Procjena obilježja prigovarača općenito

Osobu koja je došla na vrijeme pa prigovara drugoj osobi koja je zakasnila većina hrvatskih govornika smatra pravednom (40,05%), potom uvrijeđenom (30,96%), manji broj nepristojnom (7,89%), vrlo mali broj neugodnom ili hrabrom (po 3,94%), po 0,52% odgovornom, normalnom i sitničavom. Ovakva je spoznaja važna za međuljudsko sporazumijevanje jer ima osoba koje npr. ne bi ni pomislile da se može prigovarati iz pravednosti, a ne osobne pogođenosti. S druge strane, odgovori poput nepristojan, neugodan ili sitničav mogu uputiti na moguće nesporazume ljudi različitih stavova.

### 5.2. Procjena obilježja prigovarača u raznim krajevima

Kad se pogledaju različiti krajevi, vidi se da je u Zagrebu i okolici odnos dva najčešća odgovora, *pravedna* i *uvrijeđena*, u određenom smislu obratan (27 : 54 posto) od onoga u Dalmaciji (67 : 13 posto), u ostalim je dijelovima sličan. U Dalmaciji najviše sudionika (67%) smatra da je prigovaratelj *pravedna* osoba (što je najviši postotak bilo za koji odgovor). U Zagrebu je najviši postotak koji prigovaratelja smatra uvrijeđenim (54%), dvostruko više nego u Slavoniji i Međvaru, četiri puta više nego u Dalmaciji, a četiri petine više nego u Istri. U Istri je pak odnos odabira pridjeva *pravedna* i *uvrijeđena* najbliži (47% prema 33%).

## 6. Prigovaranje zbog kašnjenja u odnosu na ponašanje zakašnjivača

Sudionici su na pitanje kada smiju prigovoriti zakašnjivaču s pet ponuđenih odgovora i mogućnošću nadopune (tablica 8). Nitko nije kao najvažniji odabrao odgovor da se može prigovoriti onomu tko kasni ako je mlađi od osobe koja je došla na vrijeme. Samo je jedan odgovor bio dodan: ako stalno kasni.

Tablica 8: Kada se može prigovoriti onomu tko kasni

<i>ponašanje zakašnjivača</i>	<i>ukupno</i>	Dalmacij a	Zagreb	Slavonija	Međivar	Istra
ako ne kaže da mu je žao što kasni	40,00%	33,33 %	33,33 %	33,33 %	53,33%	46,66%

ako ne komentira svoje kašnjenje	37,00%	40,00%	53,33%	60,00%	6,66%	26,66%
ako nema uvjerljiv razlog za kašnjenje	20,00%	26,66%	13,33%	6,66%	40,00%	13,33%
ako stalno kasni	1,33%	0	0	0	0	6,66%
bez odgovora	1,34%	0	0	0	0	6,66%

### 6.1. Dopušten prigovor općenito

Sudionici su najviše odgovarali da zakašnjavač treba reći da mu je žao što kasni (41%), a potom da treba komentirati svoje kašnjenje (37%), što znači verbalno pokazati da je svjestan kašnjenja neizravno se ispričavajući (to bi mogli biti npr. *Eto, nisam stigla, Nadam se da me niste dugo čekali, Bila je takva gužva u gradu, Bio je zastoj u gradu*). Petina (20%) smatra da za kašnjenje treba imati uvjerljiv razlog. Ukupno se u 77% slučajeva može izbjeći prigovor ako zakašnjavač kaže da mu je žao što kasni (jer je time uključeno i komentiranje svoga kašnjenja).

### 6. 2. Dopušten prigovor prema krajevima

Slavonija, Zagreb, a potom i Dalmacija imaju najveći broj odgovora sudionika koji smatraju da je dovoljno komentirati svoje kašnjenje, na neki se način opravdati ili neizravno ispričati, dok u Međvaru i Istri znatno veći broj sudionika očekuju da im se zakašnjavač izravno ispriča. U Međvaru visok broj sudionika očekuje i uvjerljiv razlog za kašnjenje i jasno ispriku. Dakle, u 60% susreta u Međvaru, 73,33 % u Dalmaciji i Istri, 86,67% u Zagrebu, 93,33 % u Slavoniji oni koji su došli na vrijeme ne bi smjeli prigovoriti onomu tko kaže da mu je žao što je zakasnio. Međutim, u Međimurju i varaždinskomu kraju u 40% situacija to ne će biti dovoljno, već će zakašnjavač trebati imati uvjerljiv razlog, dok će u Slavoniji to biti potrebno tek u 6,66% slučajeva.

## 7. Zaključak

Raščlamba građe povezane s pojmom *zakašniti* u hrvatskoj kulturi i situacije povezane sa zakašnjavanjem pokazuje da u Hrvatskoj, kao i drugdje, postoje pojedinačne razlike u poimanju kašnjenja i komunikacijskim običajima prema kašnjenju. S druge strane,

odgovori sudionika pokazuju i određene sličnosti u svim krajevima, a one se mogu pripisati hrvatskoj kulturi općenito. S treće pak strane u pojedinim hrvatskim krajevima ima dovoljno razlika da se može govoriti o okomitoj međukulturnosti unutar same Hrvatske. Zanimljivo je da su se donekle potvrdile opće pretpostavke o ležernijemu odnosu prema vremenu zakašnjanja u Dalmaciji, srednjoj i južnoj. Zanimljivo je i da je Dalmaciji najbliži odnos ljudi u Zagrebu, pri čemu se pokazalo da u oba kraja ima i najviše pojedinačnih razlika. U odnosu na njih najrazličitija je situacija u Slavoniji gdje iskazano zakašnjanje u mnogim kategorijama kraće traje.

Na većem broju ispitanika bilo bi korisno provjeriti utječe li i koliko na procjenu vlastitoga zakašnjanja opći odnos prema zakašnjanju u kraju odakle tko dolazi. Bilo bi dobro raščlaniti i druge vidove odnosa prema zakašnjanju u Hrvatskoj, ali i odnose navedenih i ostalih krajeva Hrvatske prema različitim situacijama povezanim sa jezikom i komunikacijom radi važnosti tih spoznaja općenito, ali i za poučavanje međukulturnomu umijeću drugima.

## 8. Literatura

Anić, V. (1998) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th edition, White Plains, New York: Longman.

Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Hofstede, G. (1986). Cultural Differences in Teaching and Learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.

Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organizations – Software of the Mind*. London: Harper Collins Publishers.

Huber-Kriegler, M.; Lázár, I., Strange, J. (2003). *Mirrors and windows: An intercultural communication textbook*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing

Kramsch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. 2nd edition, Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.



Limon, D.; Sabec, N. (2001). *Across Cultures: Slovenian-British-American Intercultural Communication*. Maribor: Zabožba Obzorja.

Nemetz-Robinson, G.L. (1985). *Cross-Cultural Understanding, Processes and approaches for Foreign Language and Bilingual Educators*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Novak-Milić, J. (2006). Međukulturalna kompetencija u nastavi stranoga i drugoga jezika. *Strani jezici* 35,3, 269-276.

Novak-Milić, J. , Jelaska, Z., Cvikić, L. (2008). *Importance of intercultural education and competence in learning small languages*, AILA 2008 Multilingualism: Challenges and Opportunities, Abstracts. Essen, 117.

Novak-Milić, J., Gulešić-Mahata, M. (2006) Međukulturalna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor* I/1, 69-82.

Seelye, H.N. (1993), *Teaching Culture – Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.

Storti, C. (1990). *The Art of Crossing Cultures*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press .

Šonje, J., Nakić, A. (2000) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod i Školska knjiga.

#### Prilog I. Obradjeni dio ankete

#### K A Š N J E N J E

mjesto	imam _____ godina, a u ovome mjestu živim _____ godina
općina	spol M /Ž

#### 1. Izraz zakasniti u tvome mjestu najčešće znači (napišite brojkom u minutama):

doći \_\_\_\_\_-nakon ugovorena vremena

#### 2. Navedite brojkom duljinu čekanja na koju osobu ili koju uslugu u minutama uz odrednice:

malo zakasniti \_\_\_\_\_ minuta      beznačajno kašnjenje \_\_\_\_\_ minuta

podulje zakasniti \_\_\_\_\_ minuta      podnošljivo kašnjenje \_\_\_\_\_ minuta

jako zakasniti \_\_\_\_\_ minuta      veliko kašnjenje \_\_\_\_\_ minuta

previše zakasniti \_\_\_\_\_ minuta      ozbiljno kašnjenje \_\_\_\_\_ minuta

strahovito zakasniti \_\_\_\_\_ minuta      nepodnošljivo \_\_\_\_\_ minuta

#### 3. Koliko često vi kasnite (zaokružite jedan odgovor)?

nikada                      rijetko                      katkada                      često                      uvijek

**4. Osobu koja je došla na vrijeme i prigovara drugoj osobi zbog kašnjenja smatrate:** *(zaokružite jedan odgovor)*

pravednom                      hrabrom nepristojnom                      neugodnom                      uvrijeđenom  
*ostalo:* \_\_\_\_\_

**5. Onaj tko je došao na vrijeme smije prigovoriti zbog kašnjenja drugoga ako taj** *(zaokruži samo jedan, najvažniji razlog)*

- uopće ne komentira svoje kašnjenje
- ne kaže da mu je žao što kasni
- nema uvjerljiv razlog za kašnjenje
- ima manje godina od osobe koja je došla na vrijeme

*ostalo:* \_\_\_\_\_

### **Vertical Interculturalism**

One's own culture has an important effect on values and attitudes of people: how they discuss, part, toast, argue etc. It is important to be aware of those differences. As understanding the specific concepts in thinking, feeling, perceiving, acting of people from foreign cultures is a part of successful communication with them, it is an important part of modern foreign language learning and intercultural competence is one of the major goals learners try to achieve. Often foreign culture is seen as compact, and teachers and course books are presenting its commonalities. But various subsocieties of speakers of one language have differences that remain from merging making up the subcultures of that nation, in spite of the fact that they may not be easily noticeable. In Croatia the everyday culture is still very different, perhaps one of the most variable in Europe, as it belongs to middle-European, Mediterranean, and Balkan culture. The paper exemplifies verbal and non-verbal differences on several aspects of Croatian communication concerning the attitudes to being late within Croatia.

**Ključne riječi:** međukulturnost, hrvatski jezik, hrvatska kultura, međukulturne razlike, komunikacija

**Key words:** interculturalism, Croatian language, Croatian culture, intra-culture differences, communication

**Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažić Bulc, Maša Plešković**

Odsjek za slavistiku

Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani

**Mirjana Benjak**

Odjel za humanističke znanosti

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

## **Dvije ure kulture – kulturološki sadržaji i nastava stranoga jezika**

U današnjem višejezičnom i višekulturnom društvenom kontekstu neosporno je da komunikacijska kompetencija uključuje i onu interkulturalnu, odnosno poznavanje kulture i civilizacije naroda čiji se jezik uči i/ili poučava. Nepoznavanje pravila ponašanja, običaja, navika i vjerovanja drugoga naroda može biti uzrokom nesporazuma i nerazumijevanja. Stoga interkulturalna sastavnica komunikacijske kompetencije mora biti dijelom svakog učenja/poučavanja stranoga jezika.

Na tim je spoznajama u sklopu Odsjeka za slavistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Ljubljani sastavljen bolonjski program *Južnoslavenski studiji* unutar kojega je studentima ponuđen i kolegij *Južnoslavenske kulture i civilizacije*. Kolegij uključuje lektorske vježbe i izlaganja studenata o kulturi i civilizaciji zemalja nastalih nakon raspada bivše Jugoslavije – Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Hrvatskoj, Makedoniji i Srbiji. S obzirom na to da su se dosad kulturološki sadržaji poučavali isključivo u okviru nastave jezika i književnosti, rad problematizira neka od teorijskih i praktičnih pitanja vezanih uz metodičko oblikovanje, kao i uz praktično ostvarivanje kurikula. Odgovara se na ova pitanja: a) koji bi sve sadržaji morali biti uključeni u novi kolegij, b) na koji bi način trebali biti posredovani studentima, c) jesu li lektori osposobljeni za predstavljanje tih sadržaja i d) koji su im didaktički izvori na raspolaganju. Zaključuje se da bez interkulturalne komunikacijske kompetencije nema susreta i dijaloga među pripadnicima različitih kultura pa bi se stoga morali stvoriti uvjeti za njezino provođenje.

Ključne riječi: interkulturalna komunikacijska kompetencija, hrvatski jezik kao strani, kulturološki sadržaji

### **1. Uvod**

Budući da je učenje jezika neodvojivo od učenja kulture, osnovni se cilj nastave stranih/drugih jezika – osposobiti učenike za stjecanje komunikacijske kompetencije – proširuje zahtjevom za razvijanjem interkulturalne komunikacijske kompetencije. Interkulturalna sastavnica komunikacijske kompetencije – koja se najčešće određuje kao znanje o drugima i znanje o sebi – dijelom je svakoga učenja/poučavanja stranoga jezika. Bez nje nezamisliva je zadovoljavajuća interakcija i komunikacija s osobama druge kulture i zemlje na stranome jeziku. Iako se posljednjega desetljeća kod nas često upotrebljavaju pojmovi multikulturalizam, interkulturalizam, interkulturalna

komunikacijska kompetencija i sl., ne možemo se pohvaliti značajnijim teorijskim i praktičnim doprinosima u provođenju interkulturalizma u učenju/poučavanju hrvatskoga kao stranog/drugog jezika, ali ni hrvatskoga kao prvoga jezika (slična je situacija i kod drugih južnoslavenskih jezika).

Radovi domaćih autora posvećeni važnosti razvijanja interkulturalne sastavnice komunikacijske kompetencije nezaobilazni su i vrijedni, ali se uglavnom bave općenitim teorijskim pristupima samome pojmu interkulturalne kompetencije i potrebi njezina uključivanja u nastavu jezika (Vrhovac 1999; Piršl 2005; Vodopija-Krstanović 2007; Bilić Štefan 2006, Novak-Milić 2006.). O konkretnoj nastavnoj praksi i primjeni interkulturalizma pisalo se s gledišta kompetencija lektora i uloge nastavnika u višekulturnom okruženju (Vodopija-Krstanović 2005; Opačić 2006). Hrvatski jezik kao strani i/ili drugi novija je tema u okviru suvremenih glotodidaktičkih istraživanja pa i unutar šire jezikoslovne problematike. Dosadašnja bavljenja njime bila su usmjerena ponajviše na jezične sadržaje. Tek su posljednjih godina i kulturološki sadržaji postali predmetom istraživanja hrvatskoga jezika (Benjak i Požgaj Hadži 2005; Novak-Milić i Gulešić-Machata 2006; Pasini 2010) te su izravnije uključeni i u samu nastavu<sup>81</sup>. Iako klasični filološki studiji sve češće ustupaju mjesto kulturološkima, radova o interkulturalnoj kompetenciji koji se bave učenjem/poučavanjem hrvatskoga kao stranoga/drugoga jezika još uvijek nema dovoljno<sup>82</sup>. Ta je činjenica bila i razlogom odabira teme ovoga rada kojemu je cilj odgovoriti na pitanje kako u sklopu slavističkih studija na stranim sveučilištima predstaviti hrvatsku i druge južnoslavenske kulture i civilizacije, ima li se u vidu da kulturološka kompetencija mora pratiti jezičnu. Nakon teorijskoga okvira u kojem se predstavljaju modeli interkulturalne komunikacijske kompetencije odgovara se na pitanje kako postići uspješnu interkulturalnu kompetenciju. Slijedi poglavlje o kolegiju *Južnoslavenske kulture i civilizacije* u sklopu južnoslavenskih

---

<sup>81</sup> Ovo se prije svega odnosi na udžbenik *Razgovarajte s nama* autorica M. Čilaš-Mikulić, M. Gulešić-Machata i S. L. Udier (2008) namijenjen studentima hrvatskog kao stranog i/ili drugog jezika na višem početnom stupnju učenja (A2 i B1 stupanj). U uvodnoj riječi kojom su popratile i predstavile udžbenik, autorice ističu da je građa u udžbeniku prikazana s komunikacijskog stajališta te da služi kako za stjecanje komunikacijske i gramatičke tako i kulturološke kompetencije.

<sup>82</sup> O uključivanju interkulturalnih sadržaja u nastavu hrvatskoga kao stranog jezika v. npr. u Požgaj Hadži i Pirih Svetina (2002) te Benjak i Požgaj Hadži (2005).

studija na ljubljanskom Filozofskom fakultetu, gdje se posebna pozornost posvećuje nekim metodičkim/didaktičkim problemima, kao što su primjerice kompetencije studenata i lektora, problemi kriterija za izbor tema, nepostojanje odgovarajućih didaktičkih izvora itd.

## **2. Kulturološki sadržaji u učenju/poučavanju stranoga jezika**

### **2.1. Interkulturalna komunikacijska kompetencija**

Iako danas postoje različite definicije pojma komunikacijske kompetencije kao i različiti modeli komunikacijske kompetencije, među njima postoji velika sličnost u određivanju temeljnih komponenata toga pojma (više u Bagarić, Mihaljević Djigunović 2007). Kompetentan govornik nekog stranog jezika nije samo onaj koji poznaje strukture datog jezika, odnosno posjeduje znanje o jeziku, nego onaj koji posjeduje i sposobnost i vještine za aktiviranje toga znanja u komunikacijskome činu, što od govornika zahtijeva i poznavanje kulture naroda čijim jezikom želi ovladati. Budući da su jezik i kultura, dvije važne sastavnice komunikacijske kompetencije, međusobno isprepleteni i neodvojivi, neminovno se surećemo s pojmom interkulturalne komunikacijske kompetencije. Taj se pojam u literaturi istraživao pod mnogobrojnim sinonimima: kroskulturalna učinkovitost, kroskulturalna kompetencija, interkulturalna kompetencija, interkulturalna komunikacijska kompetencija (Piršl 2005), međukulturalna komunikacijska kompetencija (Novak-Milić 2006; Novak-Milić i Gulešić-Machata 2006) itd. Što se točno pod pojmom interkulturalne kompetencije podrazumijeva, nije jednostavno odrediti niti je taj pojam jednoznačno definiran. Interkulturalna komunikacijska kompetencija jest sposobnost uspješnoga i odgovarajućega ponašanja s pripadnicima drugoga jezika i kulture pod njihovim uvjetima (Fantini 1995). Drugim riječima interkulturalna kompetencija jest sposobnost tumačenja i povezivanja, sposobnost otkrivanja i/ili interakcije, kao uvažavanje tuđih vrijednosti, uvjerenja i ponašanja te relativiziranje samoga sebe (Byram, Gribkova i Starkey 2002). To je sposobnost prihvaćanja drugačijega načina razmišljanja odnosno sposobnost posredovanja, sagledavanja odnosa sličnosti i različitosti između kultura, te tumačenja i prevladavanja mogućih nesporazuma i sukoba. Zato se velik dio istraživanja bavi pokazateljima interkulturalne kompetencije kao što su npr. vještine,

karakterne crte, stavovi i znanja, ali i aspektima interkulturalne kompetencije među kojima posebno mjesto pripada verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji (Piršl 2005).

Osim paralingvističkih, ekstralingvističkih i sociolingvističkih znanja, pri određivanju temeljnih polazišta za stjecanje interkulturalne kompetencije Byram, Gribkova i Starkey (2002) na prvo mjesto ističu *stavove* prema drugoj kulturi, naglašavajući važnost otvorenosti, radoznalosti, spremnosti na odbacivanje pogrešnih uvjerenja o sebi i drugima, precjenjivanje ili podcjenjivanje vlastite ili druge kulture. Oni takav stav nazivaju sposobnošću decentralizacije, što odgovara fazama razvoja međukulturalne svijesti koje vode od etnocentričnosti prema etnorelativnosti (Benett 1993). *Znanja* koja Byram, Gribkova i Starkey (2002) navode nisu samo znanja o nekoj konkretnoj kulturi nego i o tome kako djeluju društvene skupine i identiteti te što interkulturalna komunikacijska kompetencija podrazumijeva. *Vještine* koje oni zahtijevaju u svrhu stjecanja komunikacijske kompetencije jesu vještine uspoređivanja, interpretacije i povezivanja, otkrivanja novih spoznaja te sposobnost njihove primjene u konkretnoj komunikaciji i interakciji. Na koncu, smatraju autori, potrebno je razvijati i *kritičku svijest* o vlastitom sustavu vrijednosti i o tome kako on utječe na naš doživljaj druge kulture.

Prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike – učenje, poučavanje, vrednovanje (2005) već se među ciljevima jezične politike Vijeća Europe potiče na razumijevanje i toleranciju, poštivanje identiteta i kulturalne različitosti upravo razvijanjem interkulturalne kompetencije. Interkulturalne vještine i umijeća pak obuhvaćaju: a) sposobnost uspostavljanja odnosa između vlastite i strane kulture; b) kulturnu osjetljivost te sposobnost identificiranja i korištenja različitih strategija za uspostavljanje kontakta s osobama druge kulture; c) sposobnost ispunjavanja uloge kulturnog posrednika između vlastite i strane kulture te uspješnog razrješavanja interkulturalnih nesuglasica i konfliktnih situacija; d) sposobnost prevladavanja stereotipiziranih odnosa. Različite se kulture, dakle, međusobno uspoređuju, suprotstavljaju i aktivno prožimaju. Zato je učenje o kulturi drugoga, prema tome, istovremeno i učenje o vlastitoj kulturi, to je proces zrcaljenja pri kojemu upoznavajući drugoga govornik upoznaje i samoga sebe i osvještava ono što je dotad bilo nesvjesno jer

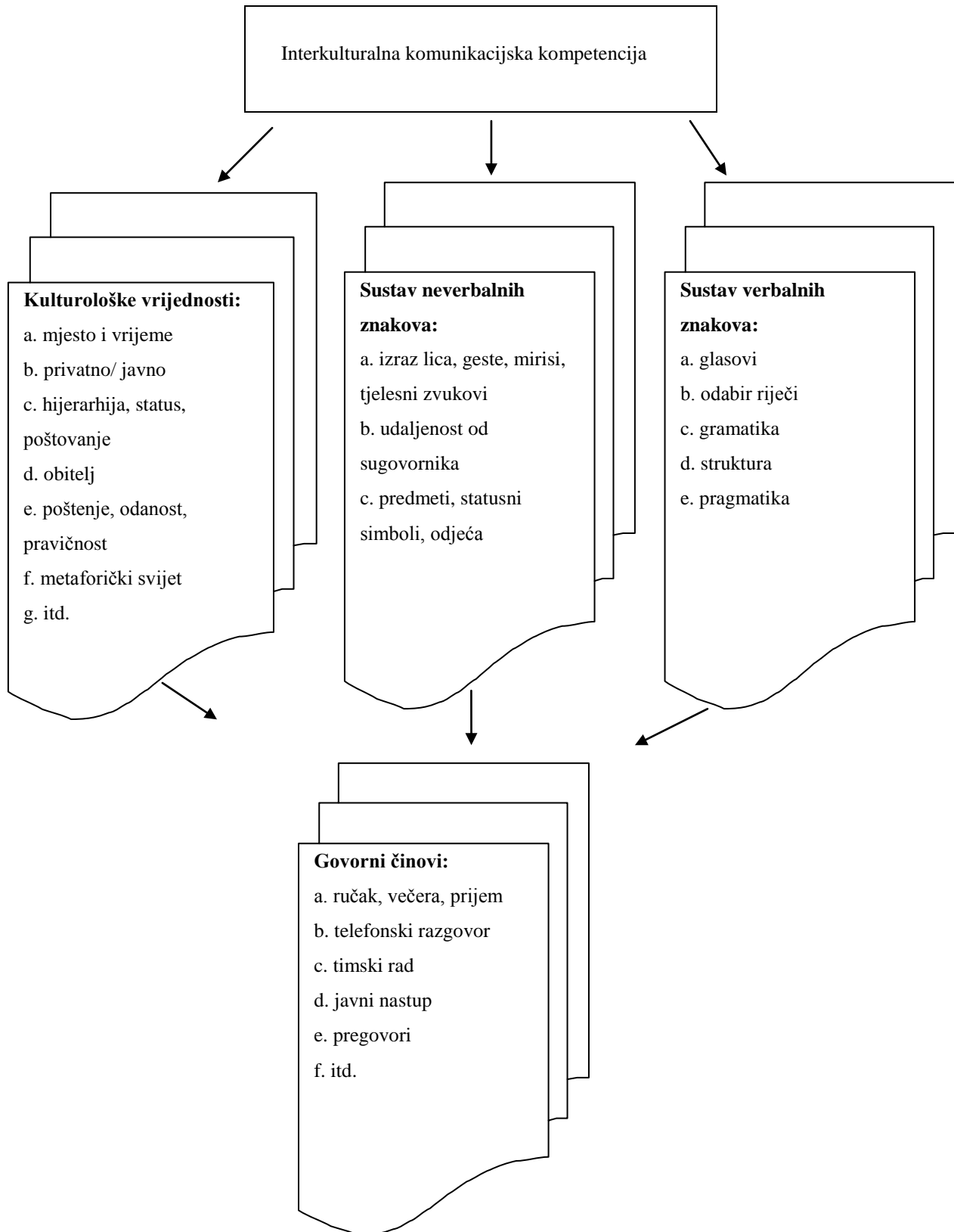
nam je kultura u kojoj smo odrasli imanentna. Susret s *drugim* susret je *sa sobom* (Vrhovac 1999).

Međutim, kao što ističe Balboni (2007), filozofija interkulturalne kompetencije nikako nije napuštanje vlastitih vrijednosti i prihvaćanje tuđih. Njezin je smisao *upoznati* druge, *tolerirati* razlike (sve dok prema našem shvaćanju one ne prelaze granice moralnosti), *poštovati* različitosti (koje ne vrijeđaju naš sustav moralnosti nego samo upućuju na postojanje drugačijih kultura), *prihvatiti* činjenicu da tuđi kulturni modeli mogu biti drugačiji, pa i bolji od naših, te u tom slučaju, *preispitati* modele s kojima smo odrasli. Uspješna komunikacija po njemu ovisi o različitim elementima i sve njih valja uzeti u obzir. Balboni proširuje Hymesov (1974) akronim *SPEAKING*<sup>83</sup> u kojem su sadržane sve sastavnice određene komunikacijske situacije navodeći ove elemente: mjesto, vrijeme, temu, ulogu sudionika, namjeru sudionika, psihološke elemente, govorne činove, iskaz, ekstralingvističke poruke te vrstu događaja i društvenih pravila. Interkulturalna komunikacijska kompetencija određena je (v. sliku 1) temeljnim kulturološkim vrijednostima, a ostvaruje se pomoću verbalne i neverbalne komunikacije, i to u sklopu komunikacijskih situacija, tj. govornih činova. Te situacije određuju univerzalna i pojedinačna pravila, a ova su potonja potencijalni izvor međukulturalnih nesporazuma (Balboni, 2007).

---

<sup>83</sup> Uspješna komunikacija ovisi o ovim čimbenicima *SPEAKING* - *setting, participants, end (purpose), act sequence, key (verbal or non verbal), instrumentalities (channel and code), norms of interaction and interpretation* i *genre*.

Slika 1. Model interkulturalne komunikacijske kompetencije (Balboni, 2007)





## **2.2. Kako postići uspješnu interkulturalnu kompetenciju**

Neosporno je da se u učenju stranoga jezika jezična i interkulturalna kompetencija ne mogu odvojiti. Prema Allwoodu (1990) jezična se komunikacija uvijek odvija u nekom kontekstu koji je uglavnom konstituiran kulturalnošću. Taj kontekst određuje kriterije relevantnosti, adekvatnosti i korektnosti kako u produkciji tako i u razumijevanju određenog jezičnog izraza. Kulturalni kontekst čine dvije komponente: psihološka i socijalna, pri čemu prva uključuje vrijednote, vjerovanja, ponašanje i sposobnosti kao odraz bioloških karakteristika i procesa socijalizacije te kontakata s drugom kulturom i/ili kulturama, dok druga predstavlja socijalni identitet, tj. spol, društvenu hijerarhiju, stupanj naobrazbe i sl. Svaka kulturalna zajednica ima svoje stavove, vrijednote, običaje, očekivanja itd., jednom riječju, kulturalnu pozadinu koja se odražava u jeziku. Zato ovladati stranim jezikom znači i poznavati kulturu koja se tim jezikom koristi. Na taj se način razvija interkulturalna kompetencija. Pri tom se postavlja pitanje koje vrste kulturalnih informacija trebamo uključiti u učenje/poučavanje stranoga jezika da bismo postigli uspješnu interkulturalnu komunikaciju. Allwood (1990) razlikuje: 1. osnovne kulturalne informacije (osnovni geografski podaci, povijest, vjerske i druge značajne ideologije, političke i društvene institucije, gospodarstvo, trgovina, kontakti s drugim grupama, običaji, stanovanje, ishrana, oblačenje, slobodno vrijeme) te unutarnja društvena podjela (regijska i društvena raslojenost, komunikacijski uzorci i sl.) i 2. stavove i vrijednote (npr. u obitelji, odgoju, intimnom životu, prijateljstvu, spolne uloge u društvu, doživljavanje smrti, odnos prema božanskome i natprirodnome i sl.). Kurikuli za učenje stranog/drugog jezika najčešće uključuju prvo područje, dok je drugo područje rjeđe, jer može izazvati nerazumijevanje i konflikte u interkulturalnoj komunikaciji.

Da bi se izbjegle konfliktne situacije, neki autori, npr. Allwood (1990) i Čebon (2005), s jedne strane predlažu kontrastivni pristup, pri čemu kontrastivnu jezičnu analizu prati kontrastivna analiza stavova i vrijednota u određenoj kulturi (razlike u namjeni i/ili funkciji određene djelatnosti, razlike u pravima i dužnostima sudionika u određenoj djelatnosti i sl.). S druge pak strane, važno je iskustveno učenje koje podrazumijeva aktivnu uključenost učenika/studenata, npr. igrom uloga, pisanjem eseja, praktičnim i/ili stvaralačkim radom u novom jeziku (npr. kuhanje, pjevanje, recitiranje i sl.) i, najvažnije, kontaktima s govornicima novoga jezika. Ukratko, integriranim učenjem jezične i

kulturalne kompetencije omogućuje se upoznavanje novoga jezika i njegove kulture, zatim prihvaćanje pozitivnih ili barem tolerantnih stavova o novome jeziku i kulturi, te na kraju, ali najvažnije, stjecanje jezične i kulturalne kompetencije u novom jeziku i kulturi.

### **3. Kulturološki sadržaji kao didaktički/metodički problem**

#### **3.1. O kolegiju *Južnoslavenske kulture i civilizacije***

Akadske godine 2009/2010. prvi je put na ljubljanskom Filozofskom fakultetu, u sklopu bolonjskog programa *Južnoslavenski studiji*, studentima ponuđen zaseban kolegij *Južnoslavenske kulture i civilizacije*. Novopokrenuti studijski kolegij uključuje lektorske vježbe i izlaganja studenata o kulturi i civilizaciji zemalja nastalih nakon raspada bivše Jugoslavije – Bosni i Hercegovini, Crnoj Gori, Hrvatskoj, Makedoniji i Srbiji za koji je predviđeno da ga vode razmjenski lektori.<sup>84</sup> Program predviđa dva sata nastave tjedno tijekom jednog semestra za svaku od navedenih država. Dosad su kulturološke teme bile dijelom nastave jezika i književnosti, a, kao što je nama poznato, tako je i na većini slavistika u svijetu. *Južnoslavenske kulture i civilizacije* zamišljene su dakle kao poseban kolegij kojemu je zadatak objediniti kulturološke i jezične sadržaje, a utemeljene su na komunikacijskom modelu u kojemu su kulturološki sadržaji strukturirani u teme otvorenoga tipa. One pružaju mnogobrojne mogućnosti ne samo za uvođenje i primjenu interkulturalnoga odgoja i obrazovanja već i za razvijanje jezičnih djelatnosti.

Prvi je semestar ove akademske godine bio posvećen upravo hrvatskoj kulturi, kako onoj tradicijskoj tako i temama vezanima uz suvremeni način života. Nastava se održavala na hrvatskom jeziku u obliku vježbi i izlaganja studenata, također na hrvatskome jeziku. Prvi je i osnovni problem s kojim smo se susreli bio odrediti koje bi teme i po kojem kriteriju bile najrelevantnije za uključivanje u nastavu. U njihovu odabiru vodili smo se zahtjevima Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike (2005) te postojećim okvirnom programom kolegija<sup>85</sup>. Prema potonjemu, ciljevi su kolegija sljedeći: osvijestiti složenost pojma kultura i civilizacija, upoznati značajke južnoslavenskih govornih

---

<sup>84</sup> Zasada na ljubljanskom fakultetu imamo samo razmjensku hrvatsku lektoricu, i to već 10. godinu. Nadamo se da će se u skorijoj budućnosti urediti statusi i drugih lektorata što ovisi, nažalost i prije svega, od „političke volje“ pojedinih država.

<sup>85</sup> V. [www.slavistika.net](http://www.slavistika.net).

prostora, steći znanja o različitim aspektima kultura južnoslavenskih naroda te ukazati na sličnosti i razlike sa slovenskim kulturnim okruženjem. Studenti se prema tom programu upoznaju s osnovnim značajkama teritorijalnog i društvenog ustroja, najvažnijim povijesnim događajima, nacionalnom i vjerskom pripadnošću stanovnika, političkim, pravosudnim i školskim sustavom, kulturom stanovanja i življenja, običajima i umjetničkom baštinom Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Hrvatske, Makedonije i Srbije.

Naš je zadatak bio sastaviti popis tema kojima bi se predstavila Hrvatska. Ovogodišnji je program obuhvaćao ove teme:

- Osnovne informacije o Hrvatskoj;
- Hrvatsko državno uređenje kroz povijest;
- Državni praznici i vjerski blagdani;
- Trojezična i tropismena tradicija Hrvatske;
- Razvoj hrvatskoga standardnog jezika: prijelomni događaji i smjernice;
- Osobitosti gradskih govora i jezični utjecaji;
- Kamo na dobru izložbu - muzeji Hrvatske i njihovo blago;
- Hrvatski otoci – između tradicije i techno-ritmova;
- Hrvatska pop i rock glazba;
- Hrvatska tradicionalna glazba;
- Opera, opereta i hrvatski skladatelji;
- Hrvatsko kazalište i najznačajniji kazališni festivali;
- Ima li Hrvatska šanse za Oscara - hrvatski film danas;
- Suvremena hrvatska književnost: između tradicije i bloga;
- Hrvatsko slikarstvo: najvažniji predstavnici i škole;
- Kiparstvo i najpoznatiji spomenici u Hrvatskoj;
- Tradicionalne manifestacije;
- Istra i Hrvatsko primorje;
- Dalmacija;
- Lika i Gorski kotar;
- Hrvatsko zagorje i Zagreb;
- Slavonija i Baranja;

- Nacionalni parkovi,
- Prirodni fenomeni;
- Osobitosti biljnog i životinjskog svijeta i zaštićene vrste u Hrvatskoj;
- Uspjesi hrvatskih sportaša;
- Uspjesi hrvatskih znanstvenika;
- Obrazovni sustav i studentski život u Hrvatskoj;
- Hrvatska za stolom – regionalni specijaliteti;
- Hrvatski *brendovi* i najvažniji proizvođači;
- Hrvatski mediji;
- Crkva;
- Civilno društvo;
- Slobodno vrijeme i rituali;
- Umjetnička baština;
- Stereotipi o Hrvatima.

### **3.2. Didaktički/metodički problemi**

Za razliku od nekih jezika (npr. njemačkoga) koji imaju dugu tradiciju u učenju/poučavanju kulturoloških sadržaja, u južnoslavenskim su se jezicima dosada oni poučavali isključivo u okviru nastave jezika i književnosti. Zato smo se susreli s problemima vezanima uz didaktičko/metodičko oblikovanje, ali i praktično ostvarivanje kurikula. Naime, teme predviđene programom trebale bi se poučavati s drukčijega gledišta – interkulturnoga. Verbalne metode, koliko je god to moguće, trebalo bi zamijeniti iskustvenima i istraživačkima. Da bi se ostvarila uspješna interkulturalna komunikacija kojom bi se razrješavale interkulturalne nesuglasice, konfliktne situacije i prevladali stereotipi, trebalo bi imati na raspolaganju raznovrsne didaktičke izvore koji bi omogućili upoznavanje drugih kultura, ali i za to osposobljene lektore. Polazeći od osnovnih pretpostavki interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, osvrnimo se konkretnije na neka od otvorenih pitanja i problema, tipičnih i za druge slavističke sredine, na koja još tražimo odgovor.

### 3.2.1. Kompetencija studenata

Kolegij su kao obavezni pohađali studenti *Južnoslovenskih studija*, a kao izborni kolegij bio je ponuđen i svim drugim studentima Filozofskoga fakulteta. Takav raznorodan sastav studenata iznio je na vidjelo ne samo različitu jezičnu kompetenciju studenata nego i različita predznanja studenata koja možemo smatrati znanjima iz opće kulture. Osim toga, heterogenost je studenata u Sloveniji, pa time i jezična kompetencija, dodatno naglašena činjenicom što jedan dio njih čine studenti porijeklom vezani, rođeni ili čak školovani u nekoj od bivših jugoslavenskih republika.

### 3.2.2. Kriteriji za izbor tema

Konkretna nastavna praksa ukazala je na činjenicu da valja temeljito preispitati kriterije po kojima određene teme uključiti u novi kolegij. Prije svega, za potrebe ovako zamišljenoga studijskog kolegija, u uvjetima koji su već navedeni, bilo bi primjerenije svesti na manju mjeru ili posve isključiti teme koje se pojavljuju u okviru drugih kolegija (povijest jezika, književnosti i dr.). Također, teme poput načina stanovanja, jela i pića, provođenja slobodnoga vremena i druge već su uključene u tjednu nastavu jezika (po dva sata jezičnih vježbi) i predviđene programom u sklopu lektorata za sve tri godine studija, pa bi i njih valjalo nadomjestiti specifičnijima kao što su npr. stereotipi o Hrvatskoj i Hrvatima. Upravo bi naglasak na suvremenoj kulturi življenja omogućio razvijanje interkulturalnoga dijaloga te razvijanje svijesti o vlastitoj kulturi, što je neosporno jedan od ciljeva nastave stranih jezika. S druge strane, ne može se zapostaviti ni poučavanje o povijesti, umjetničkoj baštini i tradicijskim vrijednostima. Pokazalo se naime da novije generacije slovenskih studenata rođene koncem osamdesetih i devedesetih godina prošloga stoljeća, unatoč geografskoj blizini i zajedničkoj povijesti, većinom ne poznaju Hrvatsku i uglavnom ne prate suvremena zbivanja u susjednim zemljama. Hrvatska je za njih sinonim za kraći ljetni odmor. Ne posjeduju znanja o hrvatskoj kulturi u širem smislu niti o njezinoj povijesti.<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> Tako su se primjerice slavonski ili gradovi sjeverne Hrvatske na kartama studenata našli ucrtani uz dalmatinsku obalu, primorski uz obale Save i Dunava, a rijeke koje, usput budi rečeno, izvire ili protječu kroz Sloveniju, zamijenile su svoja korita. Kupa i Sava našle su se na mjestu Dunava, Mura na mjestu Kupe. U jeku predsjedničke kampanje u Hrvatskoj i neposredno nakon nje, na pitanje kako se zove novoizabrani hrvatski predsjednik dobili smo različite odgovore: Ivo R., Ivo Andrić, Ivan, Ivo Janović, Ivo Nešto, Ivo Stjepanić. Autor je hrvatske himne Ante Mihelić, Anton Mihajlović ili Ante Mihalinić. Prevarili smo se i u očekivanjima da će teme udaljene od politike i bliže mladima dati bolje rezultate: Gibonni je u testovima preimenovan u Đoru Baraševića, Petra Grašu, Mišu Kovača ili

Bez obzira na činjenicu da smo oko pola stoljeća živjeli u zajedničkoj državi – Jugoslaviji – i dalje vrlo malo znamo jedni o drugima, a čini se da se u novome tisućljeću koje obilježava sveopća globalizacija još više „udaljujemo“. Zbog toga smo u novome bolonjskome programu osmislili koncept kolegija koji bi bio prihvatljiv i primjenjiv za kulture svih naroda čiji se jezici u okviru *Južnoslavenskih studija* poučavaju. Takav program morao bi istodobno obuhvatiti osnovne informacije, ali i zahtjevnije, problemski postavljene teme. Također valja voditi računa da se takvim programom izbjegne stvaranje idealizirane slike utopijskog društva, što je česta pojava npr. u udžbenicima hrvatskoga kao stranog/drugog jezika. Poučavanje npr. o hrvatskoj kulturi ne bi se smjelo oslanjati na patriotski slogan Hrvatske turističke zajednice o rajju na zemlji. Umjesto toga, nastava kulture i civilizacije morala bi biti prilika da se problemski preispitaju mnoge pojavnosti suvremenog društva i stereotipni prikazi naše (ne)kulture, ali i drugi specifični aspekti interkulturalne kompetencije o kojima je već bilo riječi (npr. verbalna i neverbalna komunikacija).

### **3.2.3. Kako posredovati kulturološke sadržaje**

Posebno je pitanje na koji način posredovati takve sadržaje. Konceptija kolegija, osim lektorskih vježbi, pretpostavlja aktivno sudjelovanje studenata u izradi prezentacija. Od njih se traže vještine, o kojima smo već govorili, interpretacije i povezivanja, otkrivanja i interakcije, ali i kritičke svijesti o međukulturalnim razlikama. Svrha je tog kolegija da se kroz učenje kulturoloških sadržaja, kao pretpostavku postizanja interkulturalne komunikacijske kompetencije, više ili manje implicitno usvajaju i jezična znanja. Zbog toga je studentima uz autentične tekstove o hrvatskoj kulturi, prikupljene iz različitih izvora, različite težine i različitih funkcionalnih stilova (pisani, govoreni, slušani, gledani) potrebno ponuditi i raznovrsne tipove vježbi i zadataka za razvijanje svih jezičnih vještina. Gdje je to moguće, uključivanje drugih nekonvencionalnih oblika nastave kakvi su posjeti gostovanjima, izložbama i predstavama hrvatskih umjetnika u inozemstvu,

---

Gorana Karana, Dinu Dvornika studenti uglavnom ne poznaju ili misle da je riječ o Đoniju Štuliću ili Radi Šerbediji. Josipa Lisac „preodjenula“ se u Terezu Kesoviju, Doris Dragojević u Alku Vuicu ili Severinu. (Pogreške u navođenju imena hrvatskih glazbenika preuzete su u izvornom obliku iz studentskih radova.).

stručne ekskurzije, tematska predavanja i slično, izvrstan su način da se Hrvatska približi studentima.<sup>87</sup>

#### **3.2.4. (Ne)odgovarajući didaktički izvori**

Valja napomenuti da didaktičkih izvora koji bi objedinili sve teme tako širokog područja nema. Potrebno je posegnuti za monografijama, predetaljnima ili preteškima za studente prve godine, za srednjoškolskim udžbenicima, turističkim vodičima, mrežnim stranicama različitih hrvatskih institucija, za novinama, časopisima i raznim drugim izvorima kakvi mogu biti filmovi, vizualni ili audio zapisi, televizijske emisije i sl. Lektor mora osmisliti različite vrste vježbi i zadataka, odabrati različite oblike aktivnosti kako bi ove sadržaje prezentirao na što bolji i zanimljiviji način. Sve dosad rečeno nameće potrebu da se što prije pristupi izradi takvih didaktičkih izvora koji bi omogućili da se znanja o drugoj kulturi usvajaju na stranom jeziku te da se pritom istodobno razvijaju interkulturalna i jezična kompetencija. Realizacija takvog projekta složen je i dugotrajan proces, no posve je neupitno da bez adekvatnog didaktičkog materijala koji bi pridonio razvoju interkulturalne kompetencije ne može biti riječi ni o razvoju komunikacijske kompetencije. O tome bi trebale voditi računa i matične kroatistike, bosanistike, makedonistike itd. koje se još uvijek dovoljno ne bave svojim jezicima kao stranim/drugim.

#### **3.2.5. Kompetencije lektora**

Sve dosada izloženo od lektora zahtijeva da i sam posjeduje određena znanja koja prelaze okvire struke i koja su potrebna za poučavanje u interkulturalnim situacijama. Lektori na stranim sveučilištima često su prvi, a ponekad i jedini izvor informacija o ciljnoj kulturi i zato moraju biti otvoreni, srdačni, strpljivi, duhoviti itd., ali i posjedovati mnoge vještine, npr. razgovijetno govorenje, umijeće animiranja, multikulturalno predstavljanje itd. (Požgaj Hadži i sur. 2007). Osim toga lektori moraju biti temeljito (i dodatno) pripremljeni i domišljati, dobro poznavati vlastitu, ali i kulturu zemlje u kojoj rade, poštivati različitost među njima te poticati i studente na toleranciju i radoznalost prema

---

<sup>87</sup> O stručnoj ekskurziji kao nekonvencionalnom obliku nastave v. u Benjak i Požgaj Hadži 2005.

drugim kulturama (Opačić 2006). Stoga je potrebno sustavno raditi na stručnom obrazovanju lekora/nastavnika. Lektori hrvatskoga kao stranog/drugog jezika moraju biti posebno osposobljeni jer se specifičnost i opsežnost njihova posla uvelike razlikuje od zadataka nastavnika hrvatskoga kao prvoga. Lektori na stranim sveučilištima trebali bi biti posrednici između vlastite i strane kulture koji su sposobni rješavati interkulturalne nesuglasice i konfliktne situacije, ali i prevladati brojne stereotipe kojima smo okruženi. I lektori i nastavnici trebali bi biti upoznati s kulturama učenika drugih nacionalnih grupa, i jedni i drugi trebali bi promijeniti svoje konceptualne sheme i mentalne (kognitivne) stavove prema učenicima/studentima drugih kultura. Zato je i neophodno njihovo kontinuirano, cjeloživotno usavršavanje.

#### **4. Zaključak**

Kultura nije statičan i monolitan skup klasificiranih činjenica, nego se promatra kao dinamična i promjenjiva pojava koja nastaje, razvija se i mijenja u ljudskoj interakciji i komunikaciji. Moglo bi se reći da je učenje o njoj cjeloživotan i sveobuhvatan proces. Štoga da naučimo/podučimo, neizbježno je nedovoljno (Byram, Gribkova i Starkey 2002). No potrebno je učiniti prvi korak. Kolegij *Južnoslavenske kulture i civilizacije* pokrenut je upravo iz tog razloga.

No kao što *Pola ure kulture* u programu jedne nacionalne TV kuće nije dovoljno da se građanstvo obrazuje u kulturi i odgaja za nju, tako ni dvije ure u nastavi, pokazalo se, nisu dovoljne da se, bez primjerenih didaktičkih izvora, studentima prenesu znanja o tako bliskoj, ali i istovremeno i posve nepoznatoj kulturi. Ostaju otvorenima i pitanja kriterija za izbor tema koje moramo uključiti u nastavu kao i metoda kojima ih predstaviti – ovo je samo još jedno od područja koje tek valja razvijati.

Nadamo se da će i ovaj prilog pomoći u razumijevanju i poštivanju različitih kultura te prevladavanju brojnih stereotipa o nama, pripadnicima južnoslavenskih naroda, kao npr. ovoga ukorijenjenoga u slovenskom okruženju o *čefurima* koji su

*ljude, ki prihajajo iz krajev južno ali vzodno od reke Kolpe. (...) Po svoji fiziognomiji se (...) razlikujejo po nizkem čelu, skupaj raščenenih obrveh,*



*poudarjenih ličnicah in močnejši spodnji čeljusti. Njihove osnovne vedenjske značilnosti so: ljubijo lagodno življenje, preklinjajo, radi imajo alkohol, nežnejši spol, nogomet. Obožujejo kič in zlat nakit. Pri srcu so jim borilne veščine in so nemalokrat agresivni tudi povsem brez pravega razloga. Njihova aklimatizacijska doba je v večini primerov zelo dolga.*

Iz pjesme *Čefur* Roberta Pešuta Magnifica

### **Literatura:**

Alwood, J. (1990). On The Role of Cultural Content and Cultural Context in Language Instruction. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics* 60, 1–11.

Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8 (1), 84–93.

Balboni, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Editori.

Benett, J. M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. U: R. M. Paige (ur.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press (pp. 109–135).

Benjak, M. i Požgaj Hadži, V. (2005). Sadržaji kulture i civilizacije u sklopu učenja hrvatskoga jezika kao stranog – instrumenti prevladavanja predrasuda i stereotipa. U M.

Benjak i V. Požgaj Hadži (ur.), *Bez predrasuda i stereotipa* (pp. 118–162). Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Bilić-Štefan, M. (2008). Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi. *Odgojne znanosti*, 10(1), 231–240.

Bilić-Štefan, M. (2006). Uključivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u poučavanje stranih jezika. *Odgojne znanosti*, 8(1), 226–231.

Byram, M. i Morgan C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. i Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Preuzeto s <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf> (25. 5. 2010).

Čebrown, N. (2005). Uvođenje interkulturalnih elemenata u nastavu stranoga jezika s naglaskom na engleskom kao *lingui franci*. U M. Benjak i V. Požgaj Hadži (ur.), *Bez predrasuda i stereotipa* (pp. 91–117). Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Čilaš-Mikulić, M., Gulešić-Machata, M. i Udier, S. L. (2008). *Razgovarajte s nama!* Zagreb: FF press.

Fantini, A. E. (1995). Introduction: Language, culture and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143–153.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Novak-Milić, J. (2006). Međukulturna kompetencija u nastavi stranoga i drugoga jezika. *Strani jezici*, 35 (3), 269–276.

Novak-Milić, J. i Gulešić-Machata, M. (2006). Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor*, 1, 69–82.

Opačić, N. (2006). Nastavnici hrvatskoga kao stranoga jezika u susretu različitih kultura. *Lahor*, 1, 83–89.

Pasini, D. (2010) *Kultura u nastavi hrvatskoga kao stranog jezika*. Preuzeto s <http://www.ffst.hr/centri/crostud/znanost/dinka.pdf> (25. 5. 2010).

Piršl, E. (2005). Verbalna i neverbalna komunikacijska kompetencija. U M. Benjak i V.

Požgaj Hadži (ur.), *Bez predrasuda i stereotipa* (pp. 50–90). Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Požgaj Hadži, V. i Pirih Svetina, N. (2002). Kultura i civilizacija u nastavi/ učenju jezika (hrvatski i slovenski kao strani/ drugi). *Strani jezici*, 32 (3–4), 145–154.

Požgaj Hadži, V., Smolić, M. i Benjak, M. (2007). *Hrvatski izvana*. Zagreb: Školska knjiga.

Vodopija-Krstanović, I. (2005). Kultura i nastavnik stranoga jezika. U: Stolac, D.,

Ivanetić, N., Pritchard, B. (ur.) *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici* (pp. 525–535). Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Vodopija-Krstanović, I. (2007). Obrada i shvaćanje kulture u nastavi stranoga jezika. U J.

Granić (ur.), *Jezik i identiteti* (pp. 689–698). Zagreb-Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Vrhovac, Y. (1999). Podučavanje elemenata strane kulture. U Y. Vrhovac i sur. (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi* (pp. 235–241). Zagreb: Naprijed.

Zajednički europski referentni okvir za jezike – učenje, poučavanje, vrednovanje (2005). Zagreb: Školska knjiga.

## **Summary**

### **Communicating Culture – Cultural Elements in Foreign Language Teaching**

It is beyond dispute that in the context of today's multilingual and multicultural society communicative competence includes intercultural competence. Being unaware of other people's customs, habits and beliefs may lead to misunderstandings. Therefore, it is absolutely necessary to develop intercultural competence in foreign language learners. Based on such reasoning, the Department of Slavic Studies at the University of Ljubljana's Faculty of Arts started a Bologna programme in South Slavic Studies which offers students a course in South Slavic Culture and Civilisation. The course includes lectures and workshops on the culture and civilisation of countries that once formed the Socialist Federal Republic of Yugoslavia. Since cultural elements have previously been taught only in language and literature classes, this paper discusses some theoretical and practical questions regarding curriculum methodology and implementation. Primarily, the following issues are addressed: a) course content, b) methodology, c) lecturers' competence for teaching culture, and d) available course materials. The basic conclusion is that without intercultural communication there can not be an intercultural dialogue. For that reason, it is important to set up an environment in which lecturers can work to develop their students' intercultural competence.

**Ključne riječi:** poučavanje stranoga jezika, komunikacijska kompetencija, interkulturalna kompetencija

**Key words:** foreign language teaching, communicative competence, intercultural competence

**VI.**

**МЕДУЈЕЗИК // МЕЃУЈАЗИК**

**Елени Бужаровска**

Универзитет Св. Кирил и Методиј, Скопје

## **Меѓујазично влијание кај изучувачите на македонскиот јазик од англиско говорно подрачје**

Познато е дека сите изучувачи на странски јазик (L2) во процесот на негово учење трпат влијание од својот мајчин јазик (L1). Една од улогите на наставникот во тој процес е да им помогне на изучувачите да ги намалат грешките во користење на странскиот јазик, а при тоа да не бидат инхибирани во развивање на нивните комуникативни вештини. Во оваа статија се разгледуваат начините за подобрување на правилното усвојување на македонскиот јазик како странски кај изучувачи од англиското говорно подрачје со помош на придобивките на теоријата на анализа на грешките. Целта на оваа статија е да покаже дека со примената на анализа на грешките наставникот може да избере најсоодветни стратегии за нивното надминување и со тоа да го подобри правилното усвојување на странскиот јазик (L2). Тргуваме од работна хипотеза дека англискиот јазик врши одредено влијание на видот и бројот на грешките кои се појавуваат во меѓујазикот (interlanguage) на изучувачите. За нејзино докажување беа анализирани писмени состави на македонски јазик напишани од американски изучувачи на македонскиот јазик што се наоѓаат на средно ниво. Анализата покажа дека во меѓујазикот на сите изучувачи од тоа ниво се појавуваат одреден тип на морфосинтаксички и лексички грешки кои не можат да се дефинираат како развојни, туку најверојатно се резултат на пренос. Во анализата се покажува дека грешките прво треба да се идентифицираат и опишат, па потем да се класифицираат, и на крај да се објасни изворот на грешките. Во заклучокот се даваат упатства кои грешки изискуваат дополнителна работа и како истите да се надминат.

Искуството покажува дека учењето на странски или втор јазик (J2) се разликува од учењето на мајчиниот јазик (J1) по тоа што бара повеќе време и поголем напор. Но и покрај вложениот труд изучувачот ретко може да го достигне истото ниво на комуникативна компетенција што ја има во мајчиниот јазик. Причините за тоа се комплексни и многубројни. Пред се- самиот обем на новото знаење. За да може некој успешно да го користи странскиот јазик тој треба да ги совлада сите компоненти на јазикот вклучувајќи ја фонетиката, лексиката, граматика и прагматиката<sup>88</sup>. Во функционалниот пристап кон теорија за учење комуникацијата

---

<sup>88</sup> Saville-Troike (2006: 33) смета дека изучувачите на странскиот јазик треба да го совладаат следните области: (1) вокабуларот што опфаќа значење на зборот, изговорот, граматички категории и комбинаторни способности со други зборови, (2) фонологијата - која се состои од систем на звуци семантички диференцијални (фонемите), можните комбинации на консонант и вокал (словова структура), интонациски и ритмички модели, (3) морфологија (структура на зборот) која се состои од значенски делови на зборот (морфемите), флективни наставки како експоненти на граматичките категории, префикси и суфикси како зборообразувачки средства, (4) синтакса (граматиката) која се состои од знаење за редот на зборовите во проста реченица, конгруенција меѓу членовите на одредена фраза, образување прашања, негација, дијатетички конструкции (пасив) и различни начини на реализација на информациска структура, (5) дискурс кој се состои од начини на поврзување

се смета како основен двигател и управувач со процесот на учење. За успешна комуникација важно е да се пренесе значењето на одредена јазична форма и неговата употреба па така се истакнува врската меѓу форма и функција. Всушност, кога се учи странски јазик се учат нови јазични форми за изразување на функциите познати од J1. Но јазичните структури што се учат не постојат надвор од контекстот, тие не се само ментални творби туку се формираат под влијание и на екстралингвистички фактори. Затоа, во објаснувањето на процесот на учење на странскиот јазик треба да земат предвид факторите поврзани со неговата употреба. Успешна комуникација подразбира и прагматска компетенција што се состои во знаење која конкурентна или варијантна форма треба да се употреби во одреден контекст. Грешките, а посебно прагматски, можат да доведат до блокада во комуникацијата меѓу соговорниците

Втората причина е меѓујазичното влијание. Се смета дека учењето на втор односно странски јазик е подложно на влијанието на мајчиниот јазик, појава позната како јазичен трансфер или пошироко сфатено ‘меѓујазично влијание’ (cross-linguistic influence). Трансферот ги погодува сите јазични потсистеми вклучувајќи прагматика, семантика, синтакса, морфологија, фонологија, фонетика па дури и ортографија.

Во процесот на учењето трансферот влијае врз оформување на јазикот на изучувачите, т.н. **меѓујазик** (Selinker 1972). Кога изучувачот учи странски или втор јазик (J2) тој поминува низ различни транзициски јазични системи на тој јазик се додека не постигне јазична компетенција, односно не го совлада јазичниот систем на J2. Така учењето се одвива преку создавање на динамичен интерен јазичен систем кој во напредната фаза се повеќе се оддалечува од мајчиниот и се приближува до J2. На секоја етапа изучувачот создава ‘меѓујазик’ - своја сопствена ментална граматика или интерен систем на правила и функции што се базираат и врз мајчиниот и врз јазикот што го учи. Со други зборови, за да разбираат и

---

реченици во текст, организација на информација на ниво на текст, структурирање на различни видови текст како и познавање на контекстот и културата за успешна комуникација.

продуцираат (нови) изрази од J2 изучувачите се потпираат на новосоздадениот систем на апстрактни правила. Меѓујазикот не е статичен – тој се менува во зависност од новото знаење (input) и прогресот што го прави изучувачот, така што секоја фаза од учење има свој меѓујазик, или поточно речено постои континуум од меѓујазичици. Исто така, тој е подложен на влијание од мајчиниот јазик, особено во почетната фаза. Тоа се одразува врз неговото создавање; имено, за меѓујазикот се одговорни неколку когнитивни процеси на учење: трансферот од J1, упростување (simplification) и обопштување (overgeneralization). И конечно, ако меѓујазикот не напредува постојано тој може да се фосилизира (Ellis 1994: 354)<sup>89</sup>.

Меѓујазикот може да се изучува преку методата на анализа на грешките чија цел е да ги регистрира и анализира грешките што ги прават изучувачите. Грешките речиси никогаш не се случајни, тие многу ни кажуваат за процесот на учење; така Saville-Troike (2006: 38) ги нарекува “sources of insight into the learning processes”. Со нивно проучување се откриваат закономерности (или модели) во процесот на учење што ќе помогне да го утврди развојниот пат на усвојувањето на вториот јазик.

Во овој труд ја користиме теоријата на грешки како метода што го проучува јазикот на изучувачите во рамките на општа контрастивна анализа на двата јазика. Пит Кордер (Corder 1967) беше прв кој укажа на потребата да се смени приодот кон грешките во применета лингвистика. Наместо да се сметаат за девијантни појави што треба да се елиминираат грешките треба да проучуваат бидејќи претставуваат интегративен дел од процесот на учење странски јазик и преку нив се одразуваат закономерностите во тој процес.

Во објаснувањето на развојните фази на усвојувањето на J2, односно зошто некои структури се усвојуваат полесно а други потешко функционалистите се користат со теорија на маркираност. Немаркираните елементи се одликуваат со концептуална и

---

<sup>89</sup> Теоријата за меѓујазик поставува три прашања: кои процеси се одговорни за создавање на меѓујазикот, која е природата на континуум на меѓујазикот, и зошто изучувачите J2 не можат да достигнат нивото на J1 (Ellis 1994).

структурна едноставност, па следствено со повисока зачестеност. Затоа тие се учат полесно од маркираните јазични елементи па така се смета дека негативниот трансфер главно настанува кај немаркираните јазични елементи<sup>90</sup>. Со други зборови, изучувачот обично ги пренесува немаркираните елементи. Ако трансферот го олеснува учењето тој е позитивен, ако го отежнува – негативен. Во процесот на учење прво се усвојуваат структурите од J2 што се слични по форма, значење и дистрибуција на нивните еквиваленти во J1 (позитивен трансфер), како втори по ред се учат структурите со различни форми, а на крај, заради негативниот трансфер најтешко се учат оние структури кои се делумно слични. Постојат и екстралингвистички фактори кои влијаат врз трансферот<sup>91</sup>.

Целта на овој труд е да го проучи влијанието на англискиот јазик како J1 во учењето на македонски јазик како J2, односно да се утврди каков македонско-англиски меѓујазик постои кај изучувачите на средно ниво (јазикот на изучувачите). Истражувањето се базира врз анализа на четириесетина писмени состави од тројца американски студенти кои еден семестар посетуваа настава по македонскиот јазик во Скопје пред десет години. Двајца студенти немаа предзнаење на ниеден словенски јазик и претходно го учеа јазикот на летен интензивен курс по македонски на Државниот Универзитет во Аризона, потем продолжија еден месец на летна школа во Охрид и како трета фаза- останаа во Скопје уште 6 месеци со неколку часови македонски неделно. Третиот студент, македонец по потекло, само ја посетуваше наставата во Скопје. Со оглед на фактот дека примерокот е ограничен, резултатите на анализата би требало да се сметаат како индикации и тенденции а не како абсолютни вредности.

---

<sup>90</sup> Екман (Eckman 1977, 1985) предлага т.н. теорија на маркираност како начин како да се утврди нивото на тешкотијата. Степенот на маркираност корелира со степенот на тешкотија. Лалеман (Lallemant 1993: 34), врз основа на емпириско проучување смета дека во утврдување на маркираноста на одреден јазичен елемент голема улога игра факторот честота.

<sup>91</sup> Меѓу поважните екстралингвистички фактори кои влијаат на трансферот се вбројуваат лична мотивација и менталните особини на изучувачот (способност за аналитичко размислување и меморија) (Ellis 1994: 35). И возраста влијае врз интерференцијата од мајчиниот јазик: возрасните свесно анализираат и имаат поголеми прагматски знаења стекнати во J1 што може позитивно да ги пренесат во учењето на J2, додека децата го учат J2 неаналитички и спонтано па затоа имаат поголема интуиција за граматичките категории (Newport 1990).



Појдовната хипотеза е дека во меѓујазикот на изучувачите од тоа ниво се појавуваат одреден тип на морфосинтаксички и лексички грешки кои не можат да се дефинираат како развојни, туку најверојатно се резултат на трансфер.

Втората хипотеза што произлегува од првата е дека во меѓујазикот на изучувачите не би требало да има значителен негативен трансфер врз граматиката бидејќи тие категории се добро усвоени.

Процесот на анализа на грешките на изучувачите е следен: после собирање на примероци за анализа следи идентификација, опис, објаснување на грешките и предлог за поправање (според Saville-Troike 2006: 79). Описот подразбира нивна поопшта класификација според јазичното ниво (морфолошка, синтаксичка, лексичка) и поспецифична според тип на конструкција (императив, пасив) или категорија (член, род и сл). Најважен дел од анализата е објаснувањето на грешките, односно укажувањето зошто е направена одредена грешка и што таа ни открива за меѓујазикот на изучувачот. Во фокусот на оваа анализа ќе бидат грешките што претпоставуваме дека настанале како резултат на трансфер од англискиот јазик, т.н. преносни грешки. Другиот тип на грешки т.н. развојни грешки настануваат заради примена на универзалните когнитивни процеси во учењето на јазиците како што се обопштување и упростување.

Проценката за нивото на меѓујазикот, а со тоа и анализата на грешките, обично се врши преку писмени задачи. Активноста на пишување како продуктивна стратегија за учење странски јазик е од извонредна важност во процесот на учење што се покажа и кај овие американски студенти. За релативно кратко време тие постигнаа забележителен напредок во усвојувањето на македонскиот јазик. Пишувањето следеше после активноста на самостојно читање, кое како рецептивна активност придонесува за учењето на нови зборови и конструкции и го стимулира нивното увежбување во нов контекст. Студентите пишуваа за теми со кои претходно се запознаваа преку читањето, така што пишувањето изискуваше од нив активна и креативна продукција на новите содржини. Составите од кои беа собрани грешките

претставуваат писмени творби за одредена тема (до 1000 збора). Подолу следи класифиција на грешките според јазичните нивоа.

На **морфолошко** ниво грешки се јавуваат почесто во неправилниот избор на зборообразувачкиот суфикс, а поретко флективен, како резултат на генерализација на правилото за образување на именки што го научиле претходно ( на пр. наставките *-ње, -ост*): *трговење со оружје, развиене на индустријата, карактеристичности*; множинската наставка *-ови* кај еднословни зборови (*многу патови*); кај придавките несоодветна употреба на суфиксите *-лив, -ен, -ски*: *храбливи луѓе, политична ориентација, социјалска политика, музично образование*; и маркираните глаголски *л*-форми: *дојдел, најдел, заспиел*.

Овие грешки би требало да се развојни бидејќи создавањето на овие погрешни форми се под влијание на самиот систем на меѓујазикот, односно под притисок одвнатре. Нивната појава се должи на фактот што изучувачот недоволно ги познава маркираните форми на *J2*, па по аналогија насекаде ги употребува немаркираните. Сличен е случајот со родот кај маркирани именки (исклучоци како *смртот*). Соодветни вежби и почесто повторување на таквите форми ќе придонесе за нивната корекција.

На **морфосинтаксичко** ниво се изделуваат неколку типа на грешки. Се забележува дека совладувањето на *се*-конструкцијата претставува тешкотија кај медиопасивни глаголи: *Сите (се) плашевме тој (се) борел во многу борби, кој го помагал да (се) искачи до врвот на општествената скала*. Во англискиот не постои граматикализирана категорија на медиопасив така што истото значење се пренесува со непреоден глагол. На едно место истата *се*-конструкција се употребува и за неагентивно непреодно дејство семантички слично со медиопасив (*умрел*) и за пасив (*е закопан*): *Тој се умрел во ... и се закопал во неговата градина* по аналогија на веќе наученото пасивно значење на конструкциите од тип *се издава, се продава* и сл.

Слично на горниот пример, е мешањето на формите на глаголскиот прилог со глаголската именка. Иако тоа се случи само кај еден студент на почетокот на средниот курс грешката е интересна бидејќи очигледно настанала под влијание на англискиот јазик каде истата герундивна форма ги врши и двете функции: *Гледање низ современи очи, жените..., Без вклучувајќи на семејството, Главниот проблем е ограничувајќи на слободата.*

После укажувањето на изворот на грешката пропратена со вежба со застапени двете форми во контрастивен контекст грешката не се повторуваше.

Друг тип на грешки што делумно може да се сметаат и за развојни е мешањето на акузативни и дативни клитики: *ретко ме се случува, да не помогнат, ни прашаа, кој го помагал да...* бидејќи заменките во англискиот имаат само една форма во кос падеж. Објаснувањето на семантиката на дативот и акузативот, проследено со вежба на почестите дативни глаголи значително ќе допринесе за нивното усвојување.

Следен домен каде се чувствува одредено влијание на J1 е членот. Треба да се истекне дека употребата на членот во македонскиот не претставува тешкотија за американските изучувачи. Тој спаѓа во примери на позитивен трансфер заради тоа што изучувачите немаат проблеми со правилната употреба откако ќе ги совладат правилата за постпозитивен член. Така тие го употребуваат членот правилно во сите случаи освен каде неговата употреба е различна во англискиот. За разлика од англиските македонските генерични именски синтагми бараат определен член: *Најважни достигнувања во уметност(а) и наука(та) доаѓаат од луѓето, како закана на општество(то), понекогаш академска(та) литература ме лути, многу (ги) сакам песни(те) од Македонија.* Симптоматична е грешката *ја чувствува музиката внатрето* што укажува на контактна грешка: внатре се смета за деадвербална именка која моѓе да се членува, слично на *the inside* која потекнала од конверзија на прилог.

На крај, за негативен трансфер треба да се смета несоодветниот избор на детерминатори во именската синтагма, како квантификаторски: *секои (сите) други*

книги што читав, така и посвојните негов, нејзин наместо свој: во нејзината книга Л. обработува, Таа ја почнува нејзината статија со неколку претпоставки. Оваа грешка е резултат на постоење на дополнителен концепт во македонскиот (свој) сличен со англискиот *his/her* но со суптилна семантичка разлика.

На **синтаксичко** ниво не се најдени многу грешки што покажува дека студентите имале позитивен трансфер во формирање на реченица на J2. Имајќи предвид дека англискиот фиксен збороред е маркирана категорија за разлика од македонскиот усвојувањето на линеаризацијата во македонскиот не им претставуваше проблем на изучувачите. Грешки се јавуваат во одредени конструкции или избор на сврзници. Еве неколку примери во кои се чувствува англиската конструкција: *Таа дава добри примери за зошто може да се анализира нивно однесување, Таа пишува (за) да ја покаже врската.*

На почетниот стадиум на средниот курс се забележуваше мешање меѓу декларативното *дека* и релативното *што* под влијание на англиското *that*: *беше толку висок дека не можевме да.., импликациите дека културатаи ги има на политички систем.*

На **лексичко** ниво регистрирани се поголем број на грешки направени под влијание на негативен трансфер. Повеќето претставуваат буквални преводни еквиваленти: *немале повик за жените (arreal), почнал пред долго време да се интересира, разликувам добри и лоши делови на (страни), модерното време, необичен приод на субјектот (темата), ни дозволува да правиме свое мислење, најважен ефект на културата, освен за олово и цинк таму нема доволно минерали да рудникува (except for... to mine), имав грешка, имав еден сон, ни прашаа за 40 долари (побараа), во реалност (всушност), мисијата била важна за двете Визанитија и Словените, текстот пишува за... Последниот пример е илустрација за разлика во семантичкиот опсег на субјектниот референт заради персонификација.*

Втор поголем домен каде се направени преносни грешки се предлозите. Еве ги покараактеристичните примери: *секретар во кабинет, ми се допаѓа за две причини, почнав да свирам со 6 години, трчавме во дождот, седнува преку елката да ги отвори подароците, последици на други вери, средство на пишување, изгубил контрола на колата, обрнува внимание за други (to, for се сфатени како бенефактивни маркери слично на за)*. Сепак, не сите грешки се преносни. На пр. прекумерната употреба на *на* во следните примери може да се смета како развојна грешка. Таква употреба покажува дека во меѓујазикот на изучувачите се одвива упростување на инвентарот на предлозите на сметка на предлогот *на*: *верувал на општествена еднаквост, има последици на општеството, доказ на постоење*.

Може да се сумира дека англиските изучувачи на македонскиот јазик прават развојни грешки на ниво на морфосинтакса и инфлективна морфологија. Преносните грешки се јавуваат кај одредени морфосинтаксички конструкции и некои сврзници и колокации. Почести се лексичките грешки кои се резултат на директен превод на зборот или кога не постои потполно семантичко преклопување на некој збор во македонскиот со неговиот еквивалент во англискиот (на пр. *сака* има три контекстуални значења: *want, like, love*). Треба да се забележи дека преовладува мислењето меѓу изучувачите дека лексичките грешки се посериозни од граматичките и често доведуваат до недоразбирање (Gass & Selinker 2001: 449).

Последна фаза на анализа на грешките е корективна. Се наметнуваат следните три прашања: дали, колку и како да се поправаат грешките? Која корективна стратегија е најефикасна? Одговорите зависат пред се од медиумот на наставата, односно дали се работи за усно или писмено изразување. Во говорот грешките обично не се поправаат за да не се инхибира изучувачот и таква повратна информација од страна на наставникот се смета за негативна. Се поправа само некоја сериозна грешка која предизвикува недоразбирање. Во писмено изразување повратната информација не е само пожелна туку и потребна. Позитивната повратна информација може се состои од повеќе активности: објаснување, контрастирање со

слична структура, вежбање на таа структура во различни контексти, периодично повторување на структурата во наредната настава на “спирален” начин. Во почетокот на оваа фаза корисно е наставникот да даде споредбено објаснување за одредена маркирана структура и да им ја објасни разликата меѓу сличната структура во J1 со цел таа структура да стане дел од меѓујазикот на изучувачот<sup>92</sup>.

После фазата на пасивна рецепција на дадената структура треба да следи нејзиното систематско увежбување и повторување се до ниво на автоматизација кога таа станува дел од јазичната продукција на J2.

Треба да се истакне значењето на пишување во наставата на странски/ втор јазик. Веќе одамна е прифатено дека пишувањето е најобјективен начин да се тестира знаење во која било област. Имајќи предвид дека современата професионална комуникација се одвива преку пишување, да го научиш ученикот/изучувачот добро да се изразува писмено значи да го оспособиш за идна успешна кариера во животот. Преку пишувањето изучувачите постигнуваат две цели: го повторуваат и сумираат претходното знаење и истото активно го употребуваат при продукција нов текст. Така тоа претставува интегративна консилидирачка и креативна активност. Фактот дека испитаните американски изучувачи добро пишуваа на својот мајчин јазик придонесе за добра текстуална организација на нивните македонски состави. Мислата беше јасна, темата се развиваше од реченица во реченица, параграфите беа логички поврзани. Гледано од јазичен аспект, изучувачите употребуваа сложени реченици и богата лексика - факт кој покажува дека изучувачите (кои беа на средно ниво) постигнаа т.н. академска компетенција<sup>93</sup>. Академска компетенција изискува умевање да се пишуваат подолги и посложени реченици со употреба на побогат избор на лексика отколку во усната комуникација (Saville-Troike 2006: 148). Со нејзино стекнување изучувачите поседуваат активно

---

<sup>92</sup> Во когнитивниот приод кон предавање на јазиците голем акцент се става на значењето на граматичките структури и и категории. Не само лексиката туку граматичките елементи имаат значење, разликата е во нивото на апстракција. И процесот на учење на јазик има семантичка димензија бидејќи се воспоставува врска (pairing) меѓу фонолошката и семантичката структура (Langacker 2008: 67).

<sup>93</sup> За споредба, Крашен и Терел (Krashen & Terrell, 1983) сметаат дека средно ниво се постигнува во временски интервал од 1 до 3 години: студентот на тоа ниво користи прости реченици и прави многу граматички грешки.

лексичко и граматичко знаење на J2 што на многу начини придонесува за неговото успешно совладување. Постигнување на академска компетенција во јазикот, како мајчиниот така и вториот/странскиот треба да биде една од приоритетите на наставниците по јазик. Во тоа многу може да им помогне анализа на грешките.

## Литература

- Corder, Pete. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5/4, 161-170.
- Eckman, Fred. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27, 315-330.
- Eckman, Fred R. (1985). Some Theoretical and Pedagogical Implications of the Markedness Differential Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 289-307.
- Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
- Gass, Susan & Larry Selinker. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. 2<sup>nd</sup> edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Lallemann, Josine A. (1993). A Functional Approach to Markedness. *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. Bernhard Kettemann & Wilfried Wieden (eds). Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 29-48.
- Krashen, Steven & Tracy Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Langacker, Ronald W. (2008). Cognitive grammar as a basis for language instruction. In Peter Robinson & Nick C. Ellis (eds). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 66-87.
- Newport, E. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science* 14, 11-28.
- Saville-Troike, Muriel. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Selinker, Larry. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10, 209-31.

## Summary

### **Crosslinguistic Influence in the Interlanguage of Macedonian Learners with English as L1**

The paper examines the influence of English language on the interlanguage of English speaking learners of Macedonian. Although it has been recognized that interlingual transfer is a significant source of errors in second/foreign language acquisition, little research involving Macedonian learners has been conducted so far. Error analysis is used to demonstrate the existence of English language transfer in acquisition of certain morphosyntactic and lexical categories. For this purpose a sample of essays written by American learners of Macedonian was analyzed and the transfer errors were detected. After their ensuing description and classification, the sources of errors were identified. By focusing on these sources learners may considerably improve the results of the learning process and achieve successful acquisition of the categories that are subject to language transfer.

*Key words:* transfer errors, interlanguage, second language acquisition, writing.



## **Анализа на грешки од аспект на усвојување на странски/втор јазик: импликации за наставата**

Целта на ова излагање е да ги разгледа принципите врз кои се базира една систематска анализа на грешките на изучувачите на странски/втор јазик (во овој случај македонскиот јазик) и како резултатите од тие испитувања може да најдат примена во педагошката пракса. Бидејќи јазикот на изучувачите (меѓујазикот) е систем во кој се рефлектираат креативните процеси при создавањето на јазичната способност, анализата може да доведе до сознанија корисни за наставниците и за составувачите на наставни материјали. Ќе обрнеме внимание на постапките при спроведувањето на анализата: собирање податоци, класификација на податоците, опис на грешките и објаснување на причината за грешките.

Познато е дека грешките може да бидат резултат на повеќе причини, но главно се разликуваат два извора: (1) меѓујазично влијание (пренос од првиот јазик или други јазици што се познааат и (2) развојни процеси. Влијанието на првиот јазик е непобитен факт, но треба да се има предвид дека не сите разлики меѓу јазиците подеднакво доведуваат до негативен пренос. За македонскиот јазик како странски е важно да се анализираат грешките што произлегуваат од лингвистичкиот систем на јазикот што се изучува, кои се нарекуваат развојни грешки.

Анализата треба да има за цел преку грешките на изучувачи на различни нивоа на знаење да го покаже редоследот на развојните фази кои поминува усвојувањето на определени јазични структури. Според когнитивните теории на усвојување на јазик тој редослед е условен од принципите на процесирање на информациите и поради тоа фазите на усвојување не може да се скокаат, а инструкциите ќе бидат најкорисни ако се фокусираат на определена фаза што е на ред за усвојување. Поради тоа презентирањето на граматичките структури во прирачниците за странски јазик треба да ги земат предвид резултатите од анализата на грешките во меѓујазикот.

### **1. Вовед**

Учењето странски јазик е сложен и долготраен процес. На него влијаат повеќе лингвистички и вонлингвистички фактори (Richards, Sampson 1984). Во 1950-те и 60-те поборниците на Хипотезата за контрастивната анализа (КА) на прво место го ставаа влијанието на претходно научениот прв (мајчин) јазик (J1). Во согласност со бихевиористичката теоретска основа, негативното влијание на J1 (трансфер/пренос) се сметало за главна пречка во усвојувањето на втор (или странски) јазик и основен извор на грешки во продукцијата на јазикот што се учи (J2). Се сметало дека со исцрпна контрастивна анализа на J2 и првиот јазик на изучувачите (J1) може да се предвидат тешкотиите и соодветно да се делува. Основен заклучок е дека таму каде што постојат разлики меѓу јазиците негативниот

пренос ќе доведе до грешки. Поради тоа педагошките материјали треба да ги користат теоретските контрастивни анализи за создавање соодветни вежби со кои ќе се спречи правење на грешки во J2.

Овие ставови биле остро критикувани кон средината на 1960-те и во 70-те. Тоа било поттикнато од ментализмот во психологијата и сфаќањата за креативната улога на изучувачот во процесот на учењето и револуционерните промени во лингвистиката со појавата на трансформативно-генеративната граматика. Поттикнати од истражувањата за усвојување на првиот јазик, кои целосно ја прифатиле идејата на Chomsky за универзалната граматика (види Saville-Troike 2006: 38, 46-47), повеќе научници се залагаат за идејата дека и вториот јазик се учи на сличен начин (види на пример во Gass, Selinker 1994:79-80, Brown 2000: 212). Сè повеќе се шири идејата дека во процесот на учење изучувачите создаваат систем што се базира на правилата до кои доаѓаат врз основа на J1 и податоците што ги добиваат од изложеноста на J2. Тој јазик се нарекува 'меѓујазик', термин што го вовел Selinker во 1972 (Selinker (1984) "Interlanguage"). Меѓујазикот е систем за себе и се разликува и од J1 и од J2, што значи тој е систематичен, но во исто време и варијабилен, бидејќи правилата варираат во зависност од употребата на јазикот. Меѓујазикот е постојано во развој и тој се менува како се создаваат нови хипотези, а старите се отфрлаат, со што се приближува сè повеќе кон структурата на јазикот цел (но ретко наполно се изедначува со неа) (Saville-Troike 2006: 40-43).

Врз меѓујазикот влијаат повеќе фактори (Richards, Sampson 1984). Иако J1 се прифаќа како еден од факторите, неговата улога сега се сфаќа поинаку отколку во КА. Преносот од J1 е дел од креативниот процес, односно зависи од изучувачот што и колку ќе се пренесува од J1. За да се разликува од бихевиористичката традиција се воведува нов термин – 'меѓујазично влијание' (cross-linguistic influence) (види Gass, Selinker 1994:88-89, Brown 2000:211), којшто вклучува не само директен пренос туку и други модули на влијание како на пример неправилна употреба на некоја структура, избегнување на употреба на структура што ја нема во J1, прекумерна употреба на некоја структура. Поголема улога во креирањето на

меѓујазикот му се припишува на влијанието на системот што се изучува (внатрешно-јазични влијанија): генерализација, симплификација (Richards 1984b).

## 2. Методот на анализа на грешки

На секоја фаза меѓујазикот на изучувачите на некој јазик се разликува од јазикот цел. Особините што не се поклопуваат се регистрираат како грешки. Во наставата на странски (или втор) јазик справувањето со грешките отсекогаш било централно прашање. Во периодот на КА грешките се сметале за непожелен продукт на негативниот пренос од J1 и целта била да се спречи нивното појавување или тие брзо да се елиминираат. Во менталистичкиот приод кон усвојување на јазикот ставот кон грешките се променил. Тие се сметаат за неопходна последица на процесот на усвојување на J2 и претставуваат показатели за текот на тој процес. Грешките станале предмет на систематско истражување. Во почетокот, во борбата против бихевиористичките сфаќања, тие требало да дадат емпириски докази за тоа дека: (1) во јазикот на изучувачите не се појавуваат сите грешки што се предвидувале со КА; (2) се појавуваат грешки што не биле предвидени; (3) поголем дел од грешките не може да се објаснат со пренос од J1. Резултатите се користеле како доказ за креативната улога на изучувачот во процесот на усвојувањето на јазикот.<sup>94</sup>

Емпириските испитувања во 1960-те и 70-те доведуваат до развивање на методата на анализа на грешки (АГ). Систематските проучувања се одвиваат во неколку фази (според Ellis 1994: 49-63, Gass, Selinker 1994:66-74, Brown 2000: 216-227, Seville-Troike 2006:37-40): (1) Собирање на податоци; (2) Идентификување на грешките; (3) Опис на грешките; (4) Објаснување на грешките; (5) Евалуација на грешките. Ќе ја објасниме накусо секоја од овие фази.

(1) При собирањето на податоците треба да се тргне од целта на испитувањето. Испитувачот може да се концентрира на определен проблем, па според тоа да ги насочува испитаниците, или собирањето да биде инцидентно, па добиениот

---

<sup>94</sup> Corder (1984:25) ја определува улогата на грешките на следниот начин: (1) за наставникот покажуваат колку е научен јазикот; (2) за истражувачот како се учи и усвојува јазикот, кои стратегии ги користи изучувачот во откривањето на структурите на J2; (3) за изучувачите тие се средство што го користат при учењето.

материјал да се анализира. Треба да се земат предвид повеќе фактори (според Ellis 1994:49): во врска со јазикот, како на пример дали ќе се испитува говорен или пишан јазик, на кој стил ќе биде, со каква содржина; или во врска со испитаниците, како нивото на познавање на Ј2, мајчиниот јазик, начин на учење (во школски услови, природен начин во средина, или комбиниран), дали се работи за втор или странски јазик итн. Методите на собирање податоци може да бидат лонгитудинални: еден или група изучувачи се следат во текот на подолг период (longitudinal); или едновремени: се собираат податоци од изучувачи на различни нивоа во еден определен временски период и се споредуваат резултатите на различни нивоа (cross-sectional).

(2) Идентификувањето на грешките е многу покомплексно отколку што се чини. Прво треба да се има јасна дефиниција што се смета за 'грешка'. Главно тие се дефинираат како "отстапување од нормата на Ј2" (Ellis 1994:51), но треба да се утврди која варијанта ќе биде 'норма'. Потоа треба да се разликуваат случајните грешки (mistakes) кои се резултат на тешкотии во процесирањето (а не недостаток на компетенција), од системските (errors)<sup>95</sup>, кои го отсликуваат типот на правилото што го креирал изучувачот. Ова е значајно разграничување, но не е лесно во пракса да се спроведе поради повеќе фактори, пред сè поради варијабилноста на меѓујазикот: ако некоја структура се јавува во правилна и во неправилна форма тешко ќе утврдиме дали се работи за случајна грешка или за делумно усвоена структура.

Треба уште и да се прави разлика меѓу т.н. очигледни и скриени грешки (overt / covert), односно, дали ќе се земе предвид само точноста на формите или и нивната точна употреба. Дали ако некоја структурно правилна форма е употребена на несоодветно место ќе се смета дека таа е совладана или ќе се смета за грешка? Покрај тоа, треба да се утврди во почетокот дали ќе се земе предвид соодветноста на формата во ситуацијата во која е употребена (социолингвистичка компетенција).

---

<sup>95</sup> Ellis (1994: 53) прикажува табела со постапка за идентификација и опис на грешките, според Corder 1981a.

(3) При описот на грешките главно се прави класификација според јазичните нивоа (фонетско, морфолошко, синтаксичко и лексичко), потоа се определува основната лингвистичка категорија (именска множина, глаголско време, негација и сл.) и поконкретните под-категории. Друг пристап е површинскиот опис, предложен од Dulay, Burt, Krashen 1982:150 (во Ellis 1994:55-56). Тие разликуваат: испуштање (omission), додавање (addition), погрешна форма (misinformation), погрешен редослед (misordering). Оваа класификација не дава никакви податоци за когнитивните процеси во текот на совладувањето на структурите, па затоа не била многу користена. За комплетирање на описот на грешките потребно е да се даде и квантитативна анализа, од која ќе можат да се извлечат релевантни заклучоци.

(4) При објаснувањето на грешките истражувачите треба да ги наведат причините за грешките. Тоа е најважната фаза од анализата преку која може да се дојде до разбирање на процесот на усвојување на странски/втор јазик. Од психолингвистички аспект најчесто грешките се или резултат на меѓујазично (interlingual) влијание или на внатрешнојазично (intralingual) влијание. Првите се објаснуваат со пренос или влијание од J1, кое се манифестира во погрешна употреба поради аналогија со еквивалентната структура во J1 (*Јас видов него*, наместо *Го видов*.) или во пренесување на некоја црта или конструкција (фонетска, граматичка, лексичка или прагматска) од J1 во J2 (на пример преголемата употреба на посесивните заменки од страна на говорителите на англискиот јазик по моделот на J1, *Ја повредив мојата рака*.). Податоците за процентуалната застапеност на овој тип грешки варираат, но се смета дека тие претставуваат околу 30% од грешките. За ваква анализа треба добро да се познава J1 на испитаниците.

Внатрешнојазичните грешки се нарекуваат и развојни (developmental), но некои автори прават дистинкција. На пример Richards (1984b: 174) за внатрешнојазични ги смета грешките што настануваат поради генерализација, нецелосна примена на правилото и недоволно разграничување на условите под кои се применува правилото (на пример каде што има исклучоци од основните правила за род - *смртот, крвот*; повеќе различни подгрупи, како кај глаголите - *тој дојдел/ застиел*

или во зборообразувањето - *музично, социјалска*), додека развојните грешки покажуваат како изучувачот се обидува да создаде хипотези за J2 врз основа на ограниченото искуство со јазикот (на пример за негација - *Тој не тука*. – испуштање на глаголот *сум* во почетната фаза). Често не е лесно овие поткласи да се разграничат, бидејќи процесите на генерализација и симплификација често се карактеристика на опеделени развојни фази. Без разлика на класификацијата грешките од овој тип покажуваат како се создаваат правилата на J2 во меѓујазикот на изучувачот.

Тешкотоите во објаснувањето на грешките произлегуваат од фактот што често пати не може да се издвои само една причина, туку врз конкретната погрешна продукција истовремено може да влијаат повеќе причини, како внатрешнојазични така и надворешнојазични (Gass, Selinker 1994: 72-73). Покрај тоа, причината може да не биде ни во J1 ни во J2 туку некаква индивидуална асоцијација (*unique errors*), или резултат на инструкции што изучувачот ги добивал од некој наставник или подучувач (*induced errors*).

(5) При евалуацијата на грешките се применуваат различни критериуми. Се смета дека грешките што доведуваат до недоразбирање се посериозни од оние што не го пореметуваат значењето (*global vs. local errors*). Истражувачите/наставниците што се родени говорители обично обрнуваат повеќе внимание на лексичките грешки, додека неродените говорители се концентрираат повеќе на граматичките.

Анализите на грешки одиграле важна улога во воспоставувањето на дисциплината Изучување на странски/втор јазик, иако истражувачите се среќавале со бројни тешкотии. Покрај методолошките пропусти, им се замерувал преголемиот акцент на она што изучувачите не можат да го направат во J2. За целосна слика на особините на J2 на определено ниво треба да се има предвид целокупната продукција. Реакција на тоа се позитивните дескриптори во описите на нивоата во Заедничката европската референцијална рамка за јазиците, во кои се опишува што може да прави изучувачот на J2 што е на определено ниво на знаење.

По 1970-те популарноста на АГ опаѓа, но во 1990 интересот за ваквите анализи се враќа. Со развојот на електронските корпуси се отвараат нови можности за пообемни анализи и се забележува пораст на анализите за сите јазици. И покрај критиките, овој метод останува како еден прелиминарен извор на информации во почетната фаза на изучување на определен меѓујазик. Македонскиот јазик како странски/втор јазик не е многу изучуван (не ми е позната поопсежна студија), па затоа сметам дека има потреба од една општа систематски спроведена анализа на грешки. Таа треба да покаже: (1) кои се најчестите грешки на определено ниво; (2) кои од тие грешки се недвосмислено резултат на внатрешнојазичен пренос, што ќе покаже кои структури се подложни на генерализација и симплификација; (3) какви грешки се појавуваат под влијание на позастапените J1, на пр. албанскиот во Македонија и јазиците на средината кај иселениците. Тие информации ќе им помогнат на наставниците и на составувачите на наставен материјал да утврдат на што треба да се обрне повеќе внимание. Сепак, таквата анализа на грешки нема да даде услови за поконкретни заклучоци за процесот на усвојување на македонскиот јазик како странски, т.е. за фазите на развој на определени структури. За тоа е потребна анализа што ќе биде поконкретно фокусирана на фазите на усвојување на морфо-синтаксичките структури кои се усвојуваат последователно. Тоа ќе биде подетално објаснето во следното поглавје.

### **3. Развојни модели**

Едно од најреволуционерните откритија во усвојувањето на странски/втор јазик е дека процесот на усвојување се одвива по некој утврден 'природен' редослед што е заеднички за сите изучувачи на некој јазик, без разлика на нивниот прв јазик или возраста. Ова систематски регуларно усвојување е познато под називот 'развојни модели' (developmental patterns) и се состои од две компоненти: (1) редослед на усвојување (order of acquisition); и (2) последователност на усвојување (sequence of acquisition) (Ellis 1994:73-153). Ќе ги разгледаме двете одделно од историска перспектива и ќе покажеме какво е нивното значење во денешните испитувања на изучувањето на странски/втор јазик.

Во почетокот на 1960-те идејата за меѓујазикот и неговите особини е повеќе теоретски конструкт. Тој добива емпириска потврда со испитувањата на Dulay, Burt (1974) (во Gass, Selinker 1994: 79-87) познати под името 'Испитувања на редоследот на морфемите' (Morpheme Order Studies). Тие се залагале за идејата дека усвојувањето на J2 кај децата се одвива на ист начин како и усвојувањето на J1, односно, децата креираат правила во J2 врз основа на податоците од изложеноста на јазикот и така постепено го градат системот. За да го докажат тоа тие го примениле истото испитување што било направено за изучувањето на J1. Нивните испитаници биле 60 деца со J1 шпански и 55 со J1 кинески што учеле англиски јазик во САД. Го испитувале усвојувањето на истите 9 морфеми во англискиот јазик што биле предмет на испитување во студиите за усвојување на J1: падежните форми на личните заменки, членот, копулата 'to be', множина кај именките, помошниот глагол 'to be', минато време, посесивниот маркер, 3л. еднина сегашно време. Сакале да покажат дека редоследот на усвојување е приближно ист како и кај децата што го учат англискиот како прв јазик. Резултатите главно ја потврдиле нивната теза. Истите испитувања направени со возрасни изучувачи (Gass, Selinker 1994: 82) покажале слични резултати. Следеле и испитувања на други јазици, на пример шпански како странски (Ellis 1994: 94).

Во текот на 1970-те биле направени повеќе студии во различни услови и со различни методи (види Ellis 1994: 92-93, Табела 3.4.). Заклучокот е дека кога ќе се групираат морфемите се добива јасен 'природен' редослед на усвојување, којшто се покажува во повеќето истражувања (Krashen 1977 во Ellis 1994: 94). Иако овие испитувања биле критикувани поради тоа што морфемите што се испитувале биле од различна природа, тие имале големо влијание во развојот на теоријата за усвојување на странски/втор јазик. Larsen-Freeman, Long (1991), во прегледот на овие истражувања, заклучуваат дека тие даваат цврсти докази дека постои развоен редослед (Ellis 1994: 95). Тие покажале дека „без разлика на индивидуалните разлики изучувачите го поминуваат континуумот на меѓујазикот на сличен начин“ (Ellis 1984: 58).



Од друга страна, испитувањата на усвојувањето на поединечни структури во текот на подолг период покажале дека изучувачите доаѓаат до структурата на J2 постепено, при тоа поминувајќи низ неколку развојни етапи. Се покажало дека редоследот на развојот на една структура се повторувал во повеќе студии, а во некои случаи кога се работи за различни J2 (усвојување на германскиот јазик како странски/втор јазик од доселеници со различни J1, Ellis 1984). Токму овие испитувања дале цврсти докази за 'природните' развојни фази на усвојувањето на странски/втор јазик.

Под последователност на усвојување (sequence of aquisition) се подразбира дека при усвојувањето на определена структура регуларизацијата поминува низ неколку фази. На секоја фаза таа се употребува систематски, иако правилото е помалку или повеќе различно од целната структура. Во секоја следна фаза регуларноста се приближува до регуларноста во јазикот цел. Притоа фазите се преклопуваат, така што во исто време може да се употребуваат повеќе варијанти, но една е доминантна. Прво треба да се усвои една фаза, за да се премине цјосно на следната.

Најмногу испитувања за утврдување на развојните етапи се вршени за усвојување на негативната и прашалната форма, релативните реченици и заменките. На пример, според Ellis (1994: 96-99), утврдено е дека во првата фаза заменките често се испуштаат и се генерализира една форма за сите. Семантичките особини се усвојуваат постепено: (а) прво се разликува 1л. од 2л. и 3л. (за кои има една форма); (б) потоа се прави разлика по број; (в) третото лице се разликува од 1. и 2л.; (г) разликите во родот се додаваат подоцна. Испитувањата за германски и за холандски јазик како странски/втор јазик покажале дека формите за номинатив се усвојуваат први, потоа формите за акузатив и датив, а оние за посесивност доаѓаат на крај.

При усвојувањето на негативната форма во англискиот јазик издвоени се неколку фази (Ellis 1984: 59-60): (а) надворешна негација, кога негативната партикула стои пред декларативното јадро (*No you playing here.*); (б) внатрешна негација, кога негативната партикула се вметнува по субјектот пред глаголот (*Mariana not coming today.*); (в) негативната партикула се додава на модалните глаголи (*I can't play this one.*), што може да биде и автоматска употреба на неанализирани форми; (г) системот со помошни глаголи се развива и негативната партикула се додава на помошниот глагол, при што во почетокот не е регулирано маркирањето за време и аспект (*I didn't said it. She didn't believe me.*).

Во испитувањата на развојните модели се користени повеќе различни методи. Лонгитудиналните методи дале најцврсти докази за развојните фази иако се користеле и едновремени. Целта е да се види како грешките се менуваат со текот на времето. Ќе прикажеме неколку (според Ellis 1994: 96-99):

(1) Една од тие е методата преземена од испитувањата на J1: се врши анализа на јазикот на еден или повеќе изучувачи во текот на подолг период за да се утврди кога се појавуваат определени структури. Недостатокот е во тоа што со првото појавување на структурата се смета дека е усвоена, но тоа не мора да биде така.

(2) Често е користена методата на Brown (1973) наречена 'Obligatory occasion analysis' – задолжителна употреба. Прво се собира примерок од јазикот на изучувачите и се определува каде би требало определена структура да се појави. Потоа се пресметува процентот на точните форми и ако тие изнесуваат 80-90% се смета дека структурата е усвоена. Слабата страна на оваа метода е во тоа што притоа не се земаат предвид ситуациите кога структурата се користи каде што не треба.

(3) Анализа на честотата (Frequency analysis): се издвојуваат сите типови форми што се користат за да се изрази некоја структура од J2 и потоа се пресметува честотата на секоја форма на различни степени од развојот на меѓујазикот. Со тоа се добиваат податоци за динамиката на развојот, т.е. како некои форми стануваат доминантни на определен степен на развој.

(4) При испитувањето на јазикот на различни нивоа во еден временски период се смета дека редоследот по кој се постигнува точност во продукцијата на структурите соодветствува на редоследот на усвојување на тие структури.

Заклучоците од овие испитувања се дека разни изучувачи поминуваат низ исти фази на развој при учење на определен јазик. Посилното (покатегорично) тврдење е дека тие фази се универзални и веројатно тоа е така на повисоко ниво на апстракција (Ellis 1984: 63). Сепак треба да се земат предвид спецификите на системот на определен јазик, коишто ги диктираат конкретните фази. Ј1 на изучувачите може да влијае само врз темпото со кое се поминуваат фазите или некоја фаза целосно да се прескокне (Gass, Selinker 1994:92-95).

Какви се импликациите на овие сознанија за предавањето на странски/втор јазик? Наставата треба да ги следи редоследот на усвојување на структурите и последователните фази на усвојување на поединечните структури, затоа што инструкциите ќе бидат најефикасни ако го следат утврдениот редослед и се предаваат во моментот кога изучувачот е спремен да ги прими и да ги усвои. Ако материјалот се презентира прерано или повеќе фази одеднаш, може да предизвика поголеми тешкотии и да не доведе до очекуваните резултати. Поради тоа составувачите на наставни материјали и наставниците треба да го земат предвид 'природниот' редослед на усвојување на структурите на јазикот цел.

#### **4. Заклучок**

За да биде од корист за педагошката пракса, анализата на грешките на изучувачите на македонскиот јазик како странски/втор јазик треба да има за цел да го утврди редоследот на усвојување на структурите што е најприроден за македонскиот јазик и да утврди дали постојат некои специфики во однос на влијанието на Ј1 на повеќе застапените јазици (на пр, албанскиот како втор и англискиот како странски јазик). Покрај тоа, за структурите што ќе се покажат како посложени (на пример личните

заменки, глаголските наставки, глаголскиот аспект) треба да се испитуваат особините на последователните фази на развој, како и влијанието на Ј1 врз нивната динамика.

За да се добијат релевантни заклучоци од анализата на грешки, при испитувањето треба да се земат предвид повеќе фактори, меѓу кои најважни се: начинот на собирање податоци, нивото на познавање на македонскиот јазик на испитаниците, првиот јазик и другите јазици што ги зборуваат, возраста и начинот на изучување на јазикот (во средината каде што се зборува или не, како втор или како странски јазик). Покрај тоа, треба да се има предвид и квантификативната анализа, со која ќе се издвојат општите тенденции од изолираните случаи. На тој начин анализата на грешки кај изучувачите на македонскиот јазик како странски/втор јазик не само што ќе имаат практична примена, туку и ќе се вклопат во истражувачките текови на дисциплината за усвојување на странски/втор јазик и ќе дадат теоретски придонес во неа.

### **Литература:**

- Brown, Douglas H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman
- Corder, S.P. (1984). *The Significance of Learners' Errors*. In: Richards, Jack C., 19-27.
- Ellis, Rod. (1984). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- Gass, Suzan. M, Selinker, Larry. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale et al.: Lawrence Erlbaum Associates
- Richards, Jack C. (1984a). *Error Analysis: Perspectives on Second language Acquisition*. London and New York: Longman
- Richards, Jack C.. (1984b). *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*. In: Richards, Jack C., 172-188.
- Richards, Jack C., Sampson, Gloria S. (1984). *The Study of learner English*. In: Richards, Jack C., 3-18.

Saville-Troike, Muriel. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Selinker, Larry. (1984). *Interlanguage*. In: Richards, Jack C., 31-54.

## Summary

### **Error analysis in view of second/foreign language acquisition: implications for language teaching**

The aim of this paper is to present the principles of systematic error analysis and how its results can best be applied to language pedagogy. We will review the methodology of error collection, classification, description and explanation of sources. The two main reasons for errors in the interlanguage are: (1) cross-linguistic influence (transfer from L1 or another language the learner is familiar with) and (2) complexity of the target language structures. Errors due to the latter are especially important when teaching Macedonian as a foreign language is concerned, because they will reveal the developmental phases learners go through in the acquisition of certain structures. The results of such analysis should be taken into consideration in creation of the teaching materials.

**Клучни зборови:** странски/втор јазик, меѓујазик, анализа на грешки, редослед на усвојување, развојни етапи

**Key words:** foreign/second language, interlanguage, error analysis, order of acquisition, developmental sequences

**Tomislav Ćužić**

Filozofski fakultet  
Sveučilište u Ljubljani

## **Sintaktičke pogreške kao posljedica interferencije ili pogled u najizrazitije slovensko-hrvatske razlike na sintaktičkoj razini**

Srodnost hrvatskoga i slovenskoga jezika vidljiva je na svim jezičnim razinama, pa tako i na sintaktičkoj razini. S druge strane, svojevrsnim se automatizmom brzo zaboravljaju ili zapostavljaju razlike. Članak se bavi raščlambom tipičnih sintaktičkih pogrešaka uočenih u pisanim radovima studenata kroatistike na Filozofskome fakultetu u Ljubljani, a one su prvenstveno posljedica neosvijestjenih razlika između slovenske i hrvatske sintakse. Riječ je tu o pogreškama interferencijske naravi, pri čemu se sintaktička obilježja slovenskoga jezika prenose u tekstove koji su pisani hrvatskim jezikom. Cilj je rada s kontrastivnoga aspekta posredno, to jest pregledom uvriježenih sintaktičkih pogrešaka, sagledati najizrazitije sintaktičke hrvatsko-slovenske razlike, i to u prvome redu s obzirom na veze među sastavnicama sintagme (rekcija i kongruencija) i na red riječi. Budući da je uglavnom riječ o nesvjesnim pogreškama koje se teže korigiraju – jer ih prave studenti hrvatskoga jezika koji su govornici srodnoga mu slovenskoga – nastoji se ovdje pridonijeti njihovu osvješćivanju.

### **1. Uvod (cilj rada, korpus)**

O interferenciji se obično govori u kontekstu usvajanja jezika kao stranoga ili drugoga. Termin je uvela Praška škola, a prihvatio ga je i Weinreich (Filipović 1986:30). Interferencija se, prema Filipoviću, javlja kod dvojezičnih govornika, ali i učenika/studenata stranoga jezika. Nasuprot pojmu *integracije*, koji označuje preuzimanje nekih jezičnih elemenata iz drugoga jezika, interferencija znači odstupanje od norme, odnosno unošenje neintegriranih elemenata pri uporabi drugoga jezika: učenik/student nije svladao elemente iz sustava stranoga jezika, nego ih je zamijenio elementima iz sustava svojega jezika.

Srodnost hrvatskoga i slovenskoga jezika zamjećuje se na svim jezičnim razinama, pa tako i na sintaktičkoj, što navlastito pogoduje tzv. negativnomu interferiranju (Požgaj Hadži 2002: 26). Sintaktička pogreška koja proizlazi iz interferencije<sup>96</sup> označava odklon od sintaktičke norme (stranoga jezika, jezika koji se uči), iako ju je u flektivnim jezicima

---

<sup>96</sup> Kao primjer napomenimo da se sintaktičkom interferencijom bavio se Bauer u svojoj neobjavljenoj disertaciji "Odstupanja od sintaktičke norme u novinskom tisku na hrvatskom jeziku u SAD pod utjecajem američkog engleskog" (Zagreb, 1982)

kakvi su slovenski i hrvatski teško apstrahirati od morfološke norme. Kako naime obadva pripadaju sintetičkim jezicima, oni sintaktičke odnose iskazuju bogatom i razgranatom morfologijom odnosno fleksijom, te ono što zovemo sintaktičkom normom svoj "izraz" obično nalazi u morfološkoj normi. U vezi s tim, kršenje sintaktičke norme obično se uočava u nepravilnu obliku riječi. Ipak, razlika se između morfološke i sintaktičke norme vidi na primjeru pogreške tipa *pet žen*, koja je u prvome redu morfološka, a tek onda posredno sintaktička pogreška (odnosno morfosintaktička, gramatička) jer je (slovenski) student zahvaljujući pozitivnoj interferenciji "pogodio" padež (vezu/odnos između riječi; sintaktičko obilježje), a uslijed negativne prenio njegov oblik (morfološko obilježje) iz svojega jezika. Sintaktička će se norma u ovome radu promatrati u užem smislu, prvenstveno s aspekta gramatičkih veza.

U radu se bavimo raščlambom učestalih sintaktičkih pogrešaka u radovima studenata koji studiraju hrvatski jezik na Filozofskome fakultetu u Ljubljani. Pri tome će nas zanimati samo pogreške interferencijske naravi, odnosno kako se neke sintaktičke osobitosti slovenskoga jezika nesvjesno "prebacuju" – negativno transferiraju – kada slovenski studenti pišu na hrvatskome jeziku. Raščlamba interferencijskih sintaktičkih pogrešaka provedena je na raznovrsnim pismenim uracima studenata kroatistike druge godine. Analizom su obuhvaćena 264 studentska teksta<sup>97</sup>. Od ukupnoga broja pregledanih tekstova interferencijske pogreške uočene su u 128 tekstova. U obzir će biti uzete prvenstveno pogreške koje se tiču rekcije i kongruencije te reda riječi jer one čine glavninu sintaktičkih pogrešaka.

## **2. Rekcijske pogreške kao rezultat rekcijских razlika**

0. Bez obzira na to što je sintaktičkih razlika između slovenskoga i hrvatskoga jezika koje se odnose na rekciju relativno malo, čini se da su upravo zbog toga, da paradoks bude veći, one postojeće teže iskorjenjive. Frančić-Hudeček-Mihaljević (2005: 86) rekciju određuju kao "svojstvo glagola, pridjeva i prijedloga da otvaraju mjesto drugim riječima u određenome obliku", premda to svojstvo također imaju i imenice (i prilozima).

---

<sup>97</sup> Uključeni su tekstovi triju generacija studenata druge godine (studenti ak. god. 2007/08, 2008/09, 2009/10). Radi se o kratkim sastavcima (100-200 riječi), o obveznim (domaćim) pismenim zadaćama s različitim temama i komunikacijskim zadacima, sastavcima u kolokvijima/pismenim ispitima te o prijevodima.

Osvrnimo se na neke sintaktičke hrvatsko-slovenske razlike koje se, u prvom redu, tiču dopunskih spojeva riječi (odnosno dopunskih sintagmi), ali i okolnosnih spojeva riječi (okolnosnih sintagmi) koji su rezultat rekcije (upravljanja). Te su razlike potvrđene sljedećim učestalijim (tipičnim) interferencijskim pogreškama koje su oprimjerene rečenicama iz studentskih uradaka.

1. U prilično tvrdokorne pogreške (takvih je ukupno 93) spada tvorenje niječnih rečenica, koje se u slovenskome jeziku razlikuju od modela afirmativnih rečenica. Naime objekt je, osim u nekim posebnim slučajevima, u zanijekanoj slovenskoj rečenici u genitivu – tzv. slavenskome genitivu – ukoliko je on u afirmativnoj rečenici u akuzativu: *Vidim to*, ali *Ne vidim tega*. U hrvatskome pak preoblika rečenice nijekanjem najčešće ne donosi promjenu u rekciji glagola (Raguž, 1997: 122, Stolac, Horvat Vlastelić 2004: 434)<sup>98</sup>, pa je pravilno, ili barem stilski neutralno, *Ne vidim to* (premda se i u hrvatskome slavenski genitiv ponekad rabi). Međutim interferencija dovodi do pogreške tipa *\*Ne vidim toga* (umjesto *Ne vidim to*).

*\*Dobro znaju da se na Romima ne isplati stjecati **političkih bodova**.*

*(Dobro znaju da se na Romima ne isplati stjecati **političke bodove**.)*

*\*Očekujem da ću obaviti sve obaveze **kojih** u prošloj godini nisam.*

*(Očekujem da ću obaviti sve obaveze **koje** u prošloj godini nisam).*

Da je riječ o uvriježenoj pogrešci, govori i podatak da je pri većini zanijekanih rečenica uporabljen objekt u genitivu, tj. slavenski genitiv, usprkos tomu što su studenti upoznati s pravilom da se on ne koristi.

2. Dio pogrešaka proizlazi iz zanemarivanja razlika u rekciji glagola. Zanimljiv je slovenski glagol *slediti* (hrv. *slijediti*) s obzirom na to da ćemo često naići na rečenicu tipa *\*Slijedio mu je*. U slovenskome jeziku glagol *slediti* otvara mjesto neizravnomu objektu u dativu, a hrvatski *slijediti* izravnomu ili prijedložnomu objektu (u genitivu):

*\*Slijedio **mu** je potajno cijelim putem.*

*(Slijedio **ga** je potajno cijelim putem.)*

---

<sup>98</sup> U Praktičnoj hrvatskoj gramatici Raguž (1997: 122) ističe da su genitivi u zanijekanoj rečenici (slavenski genitiv), osim uz glagol *nemati*, "stilski obilježeni ili arhaični". Do istoga zaključka dolaze Stolac, Horvat Vlastelić (2004: 434)



*\*Prvo dio govori o njegovim prvim poslovima, **čemu** slijedi dio o njegovom odlasku u SAD.*

*(Prvo dio govori o njegovim prvim poslovima, **nakon čega** slijedi dio o njegovu odlasku u SAD.)*

Glagol *veseliti (se)* u slovenskome jeziku ima dopunu u genitivu, za razliku od hrvatskoga koji ima dopunu u dativu, pa se u radovima slovenskih studenata može naći rečenica tipa *\*Veselim se toga*. Primjerice:

*\*Ove godine moji će učenici prvi put sudjelovati na državnom prvenstvu i **toga** se stvarno veselim.*

*(Ove godine moji će učenici prvi put sudjelovati na državnom prvenstvu i **tomu** se stvarno veselim.)*

U hrvatskome jeziku glagol (kada znači "stjecati znanje") *učiti* nije povratni (refleksni), nego objektni (prijelazni) glagol za razliku od slovenskoga u kojem se pojavljuje s povratnom zamjenicom. S druge strane glagol *temeljiti* (u značenju "zasnivati se") ima uza se povratnu zamjenicu, dok slovenski nema. Te se razlike kao pogreške ogledaju u primjerima tipa:

*\*Djeca **se** vole **učiti** strane jezike.*

*(Djeca vole **učiti** strane jezike.)*

*\*Praktični dio rada **temelji** na primjerima riječi uzetih iz Velikog rječnika hrvatskoga jezika.*

*(Praktični dio rada **temelji se** na primjerima riječi uzetih iz Velikog rječnika hrvatskoga jezika.)*

Neki slovenski glagoli otvaraju mjesto izravnomu objektu, dok oni u hrvatskome zahtijevaju neizravni, nerijetko s obveznim prijedlogom (prijedložni objekt). Premda se pogreške *\*imati vrijeme* (umjesto *imati vremena*), *\*častiti piće* (umjesto *častiti pićem*) – konstrukcije nastale po slovenskome uzorku *imeti čas, častiti pijačo* (kol.) – rjeđe nalaze u pismenim radovima, one se u govoru studenata druge godine, razumljivo, javljaju ipak nešto češće.

*\*Imala sam **vrijeme** da naučim za ispit.*

*(Imala sam **vremena** naučiti za ispit.)*

Nadalje, u hrvatskome jeziku glagol *zavidjeti* otvara mjesto neizravnu objektu u dativu te prijedložnomu objektu u akuzativu. I slovenski glagol *zavidati* otvara također mjesto dativu, ali, za razliku od hrvatskoga ekvivalenta, drugi mu je "besprijedložni" objekt u akuzativu.

*\*To je dom koji će vam zavidjeti.*

*(To je dom na kojem će vam zavidjeti.)*

Osim toga, u hrvatskome jeziku vrijedi konstrukcija *naviknuti se na što/biti naviknut na što*, dok u slovenskome, uz konstrukciju *navaditi se na/navajen na*, vrijedi i pravilo *navaditi se (tega), (na)vajen tega*, što će se negativno transferirati u *\*naviknut sam toga*. U tekstovima se može naći za hrvatski jezik nepravilna konstrukcija *\*biti osuđen + G* odnosno *biti optužen + G*, što se vidi u primjeru *\*Bio je osuđen prevare*, dok u slovenskome nije nepravilno *biti obsojen + G*, premda postoji i konstrukcija *biti obsojen za/zaradi*. U vezi s tim treba dodati da je u hrvatskome ispravno *biti veseo zbog čega*, a u slovenskome *biti vesel česa* (doslovno *\*biti veseo čega*). U hrvatskome je dakle prijedlog u svim navedenim slučajevima obvezan sintaktički element, a u slovenskome se može (ali i ne mora) pojaviti.

*\*Kad sam bolje razmislio, bio sam veseo te novosti.*

*(Kad sam bolje razmislio, bio sam veseo zbog te novosti.)*

*\*Skroman je i tih, naviknut patnje.*

*(Skroman je i tih, naviknut na patnju.)*

*\*Policija je rekla da će biti optužen krađe.*

*(Policija je rekla da će biti optužen za krađu.)*

Dok u hrvatskome jeziku vrijedi konstrukcija *roditi se (biti rođen) od + G* (dakle *rođen od majke i oca*), s druge strane u slovenskome postoji *roditi se + D*, što može ponekad rezultirati sintaktičkom pogreškom kakvu vidimo u sljedećem primjeru:

*\*Rođena je u Ljubljani majci Mariji i ocu Janezu.*

*(Rođena je u Ljubljani od majke Marije i oca Janeza.)*

S obzirom na to da govorimo o prijedlogu kao obveznome sintaktičkome elementu, spomenimo da je on u hrvatskome nužan kada priložna oznaka znači "mjesec u godini".

U slovenskome jeziku ta se priložna oznaka češće izražava genitivom (*Januarja je bilo v Sloveniji 70 000 brezposelnih oseb*), pa se to može pojaviti i u hrvatskome tekstu:

*\*Siječnja je u Sloveniji bilo oko 70 000 nezaposlenih.*

*(U siječnju je u Sloveniji bilo oko 70 000 nezaposlenih.)*

3. S druge strane u slovenskome jeziku neki glagoli dolaze s prijedlogom, što ne vrijedi za hrvatske. Primjerice, glagol *obratiti se* zahtijeva dopunu u dativu, dok u slovenskome glagol *obrniti se* otvara mjesto prijedložnomu objektu u akuzativu, što se interferencijom prenosi i u hrvatski tekst. U tom je slučaju prijedlog u slovenskome obvezan sintaktički element, a u hrvatskome ga jeziku nema:

*\*Ako trebate pomoć, možete se obratiti na njega.*

*(Ako trebate pomoć, možete **mu** se obratiti.)*

Prilično česte pogreške koje se uočavaju u studentskim radovima tiču se glagola čija je radnja zahvaćena djelatnošću subjekta, tj. glagola tipa *baviti se*, koji u hrvatskome standardnome jeziku dolaze s objektom u instrumentalu, ali bez prijedloga, dok u slovenskome *ukvarjati se (baviti se)* ima uvijek instrumentalni prijedlog *s/z*, što će nerijetko rezultirati pogreškom tipa *\*Bavim se s(a) sportom*. Tu spadaju i pogreške tipa *\*igrati se s loptom* (slov. *igrati z žogo*), *\*prijetiti sa sljedećim riječima* (slov. *groziti z naslednjimi besedami*), *\*trgovati s oružjem* (*trgovati z orožjem*) itd.

Iako nije riječ o objektu, nego o priložnoj oznaci (koja je međutim produkt rekcije), valja spomenuti da se također nerijetko pogrešno stavlja prijedlog *s* iza glagola *putovati, ići, voziti* i sl. kada iza njih slijedi instrumental sredstva, pri čemu nailazimo na pogreške tipa *\*Putovali smo s vlakom*<sup>99</sup>. Podosta su ukorijenjene i interferencije *\*razgovarati po telefonu* i *\*slati po pošti* koje su posljedica slovenskoga *pogovarjati se po telefonu/pošiljati po pošti*. Kažemo da su ukorijenjene jer ih studenti često ostvaruju i u govoru.

*\*Bivša mi se cimerica iz Zagreba malo prije **po telefonu** žalila na svoje sustanarke.*

*(Bivša mi se cimerica iz Zagreba **telefonom** žalila na svoje sustanarke.)*

*\*Poslali su mu paket **po pošti**.*

*(Poslali su mu paket **poštom**.)*

---

<sup>99</sup> Na takve se pogreške nailazi i u hrvatskih govornika pod utjecajem razgovornoga stila.

Isto tako, uz druge predikatne riječi objekt u instrumentalu u slovenskome jeziku dolazi u prijedložnome obliku, što će dovoditi do pogrešaka tipa *\*zadovoljan s/\*oduševljen nad*. Ovdje treba reći da je priložna oznaka smjera (izrečena dativom) u slovenskome jeziku uvijek izrečena prijedlogom, dok ju je u hrvatskome moguće izraziti i bez prijedloga.

4. Dio pogrešaka proizlazi iz zapostavljanja činjenice da glagoli koji otvaraju mjesto prijedložnome objektu traže različite padeže (pri čemu se prijedložni izraz iz materinskog jezika nesvjesno transferira u hrvatski). Primjerice, u slovenskome jeziku vrijedi rekcija *vabiti k + D*, npr. *vabiti k sodelovanju (pozvati na suradnju/sudjelovanje)* koja se prevedena (nepravilno) prenosi i u hrvatski. Sljedeći primjer to pokazuje:

*\*K suradnji pozvali su priznate slovenske stručnjake.*

*(Na suradnju su pozvali priznate slovenske stručnjake.)*

Studenti ponekad griješe, više u govoru nego pismu, tako što za slovenski jezik specifičnu konstrukciju (inače okolnosnu sintagmu, tj. priložnu oznaku) *biti + na + "ime države"* (popridjevljeno) u lokativu (slovenski *biti na Hrvaškem*, hrvatski *biti u Hrvatskoj*), odnosno *ići + na + A* prebacuju u hrvatsko rečenično ustrojstvo, premda je prijedložni izraz tipa *\*na Hrvatskom/\*na Hrvatsku* u hrvatskome jeziku neovjeren. Slijedi primjer iz pismenoga rada:

*\*Prije dva tjedna bila sam na natjecanju na Slovačkom.*

*(Prije dva tjedna bila sam na natjecanju u Slovačkoj.)*

5. Pogledamo li rekciju koja se tiče odnosa imenica-imenica (kojim nastaje odredbena sintagma), i tu se zamjećuju povremene interferencije (41 uočena pogreška). Najčešće su konstrukcije s negativnim prijenosom u hrvatski apstraktna imenica koja najčešće znači "opredmećeno svojstvo" iza koje dolazi prijedlog *do*, koji otvara mjesto imenici u genitivu (npr. *\*ljubav do domovine* umjesto *ljubav prema domovini*):

SLOVENSKA  
KONSTRUKCIJA

*sovrašтво do*

*prema*

*ljubezen do*

*krivica do*

NEGATIVAN TRANSFER  
U HRVATSKI

*\*mržnja/neprijateljstvo do*

*\*ljubav do*

*\*nepravda do*

HRVATSKA  
KONSTRUKCIJA

*mržnja/neprijateljstvo*

*ljubav prema*

*nepravda prema*

<i>odnos do</i>	<i>*odnos do</i>	<i>odnos prema</i>
<i>(ne)iskrenost do</i>	<i>*(ne)iskrenost do</i>	<i>(ne)iskrenost prema</i>
<i>(ne)usmiljenost do</i>	<i>*(ne)milosrdnost do</i>	<i>nemilosrdnost prema</i>
<i>distanca do</i>	<i>* distanca do</i>	<i>distanca prema</i>

Dakako, takve se konstrukcije prenose i na pridjeve koji su nastali od navedenih imenica, odnosno koji s njima dijele korijenski morfem: *\*(ne)prijateljski do (koga)*, *\*(ne)pravedan do*, *\*(ne) iskren do*, *\*(ne)milosrdan do*, *dobar/zao prema* (umjesto *neprijateljski prema kome*, *nepravedan prema*, *neiskren prema*, *nemilosrdan prema*, *dobar/zao prema*) itd. Potvrdit ćemo to s još nekoliko primjera:

*\*Sumnjičavost do Antiše bila je sve manja.*

*(Sumnjičavost prema Antiši bila je sve manja).*

*\*Spomenuta kritičarka nije nimalo kritična do romana.*

*(Spomenuta kritičarka nije nimalo kritična prema romanu.)*

U slovenskome jeziku vrijedi model *želja po + L*, *potreba po + L* (za razliku od hrvatskoga *želja za + I*, *potreba za + D*), pa interferencijom nastaju ovakve nepravilne rečenice:

*\*Svijet je shvatio njegovu želju po povratku.*

*(Svijet je shvatio njegovu želju za povratkom.)*

*\*Nema potrebe po nekom golemom objektu.*

*(Nema potrebe za nekim golemim objektom.)*

Nazivi ministarstva u hrvatskome imaju u zavisnoj sastavnici sintagme genitiv (*ministarstvo financija*), a u slovenskome iza glavne dolazi prijedložni izraz (slov. *ministrstvo za finance*). Zato u hrvatskome tekstu nailazimo na rečenicu:

*\*Koalicija je predložila taj zakon na osnovi prijedloga Ministarstva za zdravstvo.*

*(Koalicija je predložila taj zakon na osnovi prijedloga Ministarstva zdravstva.)*

Neke se sintagme ne razlikuju u rekciji, nego samo u prijedlogu (hrv. *poziv u pomoć*, slov. *klic na pomoč*):

*\*Hitna je dobila poziv na pomoć.*

*(Hitna je dobila poziv u pomoć.)*

6. Spomenimo da se iz konstrukcije *eden med + superlativ* (primjerice *eden med najboljšimi*) prijedlog *med* nerijetko prevodi hrvatskim prijedlogom *među*, umjesto prijedlogom *od* (\**jedan između/među* umjesto *jedan od*). Isto tako, u slovenskome se ponekad koristi i konstrukcija *eden + superlativ* (bez prijedloga), uz također uporabni model *eden od*.

\**Jedno između najljepših mjesta na svijetu su Maldivi.*

(*Jedno od najljepših mjesta na svijetu su Maldivi.*)

U ovom se primjeru nepravilno ispušta prijedlog kao potreban sintaktički element:

\**On je jedan najboljih violončelista na svijetu.*

(*On je jedan od najboljih violončelista na svijetu.*)

7. Što se tiče same rekcije prijedloga, ni tu se uspoređivani jezici bitno ne razlikuju. Kao najočitiju razliku navedimo da slovenski prijedlog *proti* (hrv. *protiv*) otvara mjesto dativu, dok istovrsni hrvatski prijedlog otvara mjesto genitivu:

\**Dylan Dog bori se protiv čudovištima.*

(*Dylan Dog bori se protiv čudovišta.*)

### 3. Pogreške u kongruenciji

1. Što se subjektno-predikatne kongruencije (sročnosti) tiče, i tu se mogu izdvojiti pogreške koje se nešto teže iskorjenjuju. Radi se prvenstveno o pogrešci u slučaju kada je subjekt imenica (nazovimo ga imenički subjekt) uz koji predikat stoji u 1. licu. U slovenskome jeziku pravilna je naime rečenica tipa *Besedilo sem bral Miljenko Kokot*, dok bi u hrvatskome \**Tekst sam čitao Miljenko Kokot* bila shvaćena kao sustavna pogreška jer je nepravilno da uz imenički subjekt dolazi predikat u prvome licu, što je u slovenskome, kako vidjesmo, moguće. Interferencijom će se u tekstu slovenskoga studenta (u tekstu napisanom na hrvatskome jeziku) naći rečenica tipa \**Ljudi griješimo*. U slučaju kada se želi naglasiti da i govornik/govornici u prvom licu pripada/pripadaju onome što je rečeno imenicom (odnosno imeničkim subjektom)<sup>100</sup>, po pravilima sintakse

---

<sup>100</sup> Zanimljivo je spomenuti da gramatike, s obzirom na odnos između vrste riječi i njihove funkcije u rečenici, ne govore o terminima tipa **imenički** subjekt (Ivan radi), **zamjenički** subjekt (On radi), **brojevni** subjekt (Jedni rade, a drugi pjevaju), **glagolski** subjekt (Griješiti je ljudski), dok se s druge strane tradicionalno razlikuju (s pravom) **glagolski** i **imenski predikat**. Ne govori se ni o **imeničkome** objektu,

hrvatskoga jezika treba se imeničkomu subjektu dodati osobna zamjenica u prvome licu, želimo li da predikat također bude u prvome licu:

\**Dvije studentice unajmljujemo stan od 50 kvadrata.*

(*Dvije studentice unajmljuju stan od 50 kvadrata.*)

\**Ali i gledatelji navedenog filma to osjetimo.*

(*Ali i mi gledatelji navedenog filma to osjetimo./Ali i gledatelji navedenog filma to osjete.*)

2. Spomenimo ovdje još jedno specifično slovensko sintaktičko obilježje. Za razliku naime od slovenske, hrvatska sintaksa ne poznaje konstrukciju "mi s prijateljem" (slov. *midva s prijateljem*) u značenju "prijatelj i ja". U toj je konstrukciji, koju inače nalazimo u još nekim slavenskim jezicima, subjekt "mi" uključio drugu osobu (ovdje *prijatelja*) i zamjenicu *mene* ("ja"), iako se ta druga osoba ponovno izriče u prijedložnome izrazu (konstrukcija koja se hrvatskome govorniku može činiti nelogičnom). No slovenski je studenti nerijetko negativno transferiraju pri pisanju hrvatskih tekstova, i to tako da umjesto i zamjениčkog i imeničkog subjekta upotrijebe zamjenicu u nominativu i prijedložni izraz (imenicu u instrumentalu):

\**Mi s prijateljem* subotom uglavnom idemo u kino.

(*Prijatelj i ja* subotom uglavnom idemo u kino.)

*Prošlu godinu pamtit ću po tome što smo s dečkom kupili kuću.*

(*Prošlu godinu pamtit ću po tome što smo dečko i ja kupili kuću.*)

3. Premda dvojina u hrvatskome ni izbliza nije tako razvijena kao u slovenskome jeziku, njezini se ostaci zamjećuju u svezi s brojevima *dva, oba, tri, četiri* (spoj broj+imenica). Iza njih dolaze posebni oblici koji se međutim u gramatološkom smislu posebno ne "tretiraju", nego se povezuju s pojedinim oblicima uvriježeno postavljenih paradigmi. Tako se, primjerice, obično kaže da iza brojeva *dva, oba, tri i četiri* (kada su nominativu, akuzativu i vokativu) dolaze imenice (muškog i srednjeg roda) u genitivu jednine (premda je to dvojina), a iza brojeva *pet* i dalje u genitivu množine. S obzirom na to da u

---

zamjeničkome objektu i sl. Čini se da bi se radi jasnoće te potencijalne termine trebalo terminološki ovjeriti.

slovenskome jeziku dvojinjski oblici međutim dolaze samo iza broja dva, dok iza tri i četiri i dalje dolaze množinski oblici, ne čude pogreške tipa:

*\*U ponedjeljak 24. ožujka 2008. godine, u 3 sati na Slovenskoj se cesti dogodila prometna nesreća.*

*U ponedjeljak 24. ožujka 2008. godine, u 3 sata na Slovenskoj se cesti dogodila prometna nesreća.*

Pogreške u subjektno-predikatnoj sročnosti koje proizlaze iz transfera dvojinjskih oblika, zanimljivo je reći, nisu učestale u pismenim zadaćama jer studenti brzo usvajaju krupne morfosintaktičke razlike, premda će u govoru ponekad "pobjeći" slovenska konstrukcija s dvojinjskim oblikom. Navodimo jednu od nekoliko pismenih pogrešaka:

*Režirao je više od 10 filmova, a ja ću usporediti dva koja **sta** mi najdraža.*

*Režirao je više od 10 filmova, a ja ću usporediti dva koja **su** mi najdraža.*

4. U kongruentnoj sintagmi (sintagmi čije sastavnice povezuje kongruencija) imenica je glavna sastavnica koja zavisnoj, "povodljivoj", sastavnici (pridjevu/zamjenici/broju) određuje svoju kategoriju roda, broja i padeža.

Imenice u slovenskome i hrvatskome iznimno se rijetko razlikuju po rodu. Studenti najčešće griješe u određivanju roda imenica koje završavaju na nulti morfem, i to obično onda kada je takva imenica u slovenskome jeziku u ženskome rodu, a u hrvatskome u muškome rodu ili obrnuto, što se onda odražava na sintagmatskoj razini. Najočitiiji je primjer *\*Dobar večer* (*večer* je u slovenskome muškoga roda), pogreška koja se ponekad ostvaruje u govoru. Imenice *put*, *smjer*, *obrt*, *rast* u hrvatskome su jeziku muškoga roda, a slovenskome ženskoga, pa se ženski rod nerijetko prenosi i u hrvatski tekst, pri čemu se proizvodi (morfo) sintaktička pogreška tipa *\*ova smjer*:

*\*Ipak je najbrža put koja ide kroz grad.*

*(Ipak je najbrži put koji ide kroz grad.)*

*\*Upisala sam se na ovu smjer prošle godine.*

*(Upisala sam se na ovaj smjer prošle godine.)*

*\*Dobili su certifikat za domaću obrt.*

*(Dobili su certifikat za domaći obrt.)*



Bio je *srednje rasti* i imao je lijepu bradu.

Bio je *srednjeg rasta* i imao je lijepu bradu.

U slovenskome jeziku *miš* je ženskoga, a u hrvatskome jeziku muškoga roda:

\**Miš je vjerojatno došla* iz instalacijske cijevi.

(*Miš je vjerojatno došao* iz instalacijske cijevi.)

Još su neke zanimljive pogreške u kongruenciji koje su proizašle iz razlike u rodu imenica: \**nepalska savez* (slov. *zveza*), \**tom pojavu* (*toj pojavi*, u slovenskome je *pojav* muškoga roda), \**jeftinom rižu* (hrv. *riža*, slov. *riž*) i sl.

5. Postoji i dio pogrešaka kod kojih su sintagme načinjene po načelu kongruencije, umjesto po načelu rekcije.

Poznato je da se "u hrvatskome jeziku iste funkcije mogu izražavati različitim tipovima gramatičke veze sastavnica" (Pranjковиć 1998:14) te se može reći *plavokosa djevojka* (kongruencija), ali i *djevojka plave kose* (rekcija), odnosno *čokoladna torta* ili *torta od čokolade*. No zamjenjivost nije uvijek automatski provediva iz semantičkih razloga, pa se ne može nesročni atribut *boca soka* zamijeniti u sročni (\**sočna boca*). Iako semantika ne bi zabranjivala da se *pita (burek) od sira/od mesa* (ili *pita/burek sa sirom/mesom*) zamijeni u \**sirna/mesna pita (sirni/mesni burek)*, potonje sintagme nisu ovjerene, ili barem uobičajene, u hrvatskome. Međutim u slovenskome jeziku gradivno se značenje češće realizira kongruencijom (u odnosu na hrvatski). U slovenskome će biti *sirov/mesni burek*, ali i sročni atributi tipa *jabolčni/jagodni sok* (u hrvatskome *sok od jabuke/sok od jagode*). I dok su u tekstovima studenata druge godine takve pogreške rjeđe u odnosu na studente prve godine, u njihovim sastavcima ipak nailazimo na pogreške tipa \**sanjsko putovanje* ili \**sanjski stan* (po uzoru na slovenski *sanjsko potovanje, sanjsko stanovanje*) i slično (umjesto *putovanje iz snova, stan iz snova*):

\**Obukla je sanjsku haljinu* za *maturalnu večer*.

(*Obukla je haljinu iz snova* za *maturalnu večer*.)

Ovome tipu pogrešaka pripadaju i sintagme nastale po načelu sročnosti \**gladovni štrajk* (slov. *gladovna stavka*) \**kulturni dom* (slov. *kulturni dom*) \**knjižni sajam* (slov. *knjižni sejem*), \**zdravstveni dom* (slov. *zdravstveni dom*), dok u hrvatskome takve sintagme, koje su u slovenskome jeziku sročni atributi, prevodimo sintagmama koje su nastale po načelu

upravljanja, tj. nesročnim atributima: *štrajk glada, dom kulture, sajam knjiga, dom zdravlja*. Navodi se samo jedan primjer u rečeničnome kontekstu:

*\*U Cankarovu domu započeo je tradicionalni 24. slovenski **knjižni sajam**.*

*(U Cankarevu domu započeo je tradicionalni 24. slovenski **sajam knjiga**.)*

Vrijedi istaknuti da u slovenskome jeziku postoje i kongruentne sintagme poput *čistilna akcija, krvodajalna akcija, inteligentni test, lepotno tekmovanje* (hrv. *akcija čišćenja, akcija darivanja krvi, test inteligencije, natjecanje u ljepoti*) i sl.

#### 4. Pogreške u redu riječi

0. Pogreške u obvezatnome redu riječi, koji se tiče enklitika i proklitika, također su prilično ukorijenjene, gotovo jednako kao i tvorenje niječnih rečenica. Navode se samo oni najvažniji tipovi odstupanja.

1. Iako znatno rjeđe, u pismenim radovima (sastavcima) ponekad nalazimo pogreške koje se odnose na nepravilnu uporabu nenaglašenih oblika riječi na početak rečenice. Pogrešku tipa *\*Sam student druge godine* ipak se češće susreće u usmenoj komunikaciji, no nalazimo je i u pisanju.

2. Enklitika (zanaglasnica) *je* u hrvatskome se standardnome jeziku izostavlja iza povratne zamjenice *se* (*Ivan se tomu veselio* umjesto *\*Ivan se je tome veselio*), što se najčešće ostvaruje pri uporabi perfekta. Takvo pravilo međutim ne vrijedi u slovenskoj sintaksi, što znači da pomoćni glagol *biti* u 3. licu jednine perfekta povratnih glagola ostaje kao i ostalim licima (primjerice *Tudi nekaj ptic se je že prebudilo*.)

*\*To se je dogodilo prije nekoliko godina.*

*(To se dogodilo prije nekoliko godina.)*

*\*Za razgovor se je najbolje pripremiti tako da se vježbaju odgovori na potencijalna pitanja poslodavca.*

*(Za razgovor se najbolje pripremiti tako da se vježbaju odgovori na potencijalna pitanja poslodavca.)*

3. Kada u rečenici stoje dvije zamjeničke zanaglasnice, one u hrvatskome jeziku dolaze sljedećim padežnim redosljedom: dativ-akuzativ (*Dao mi ga je, Dao si mi ga*), dativ-genitiv (*Žao mi ga je*), genitiv-akuzativ (*Čini mi se tako*). Povratna zamjenica dolazi u slovenskome ispred osobne zamjenice u dativu i akuzativu, što se negativno transferira u hrvatski tekst:

*\*Tko priznaje, pola **se mu** prašta.*

*(Tko priznaje, pola **mu se** prašta.)*

*\*Tražitelj posla na intervjuu samo treba reći stvari koje **se ga** pitaju.*

*(Tražitelj posla na intervjuu samo treba reći stvari koje **ga se** pitaju.)*

Osim toga, u hrvatskome standardnome jeziku iza veznika *i* i *a* ne mogu doći nenaglašeni zamjenički i glagolski oblici, koji su u toj poziciji pak posve zakoniti u slovenskoj sintaksi (riječ je o slovenskim veznicima *in* i *a*, koji, inače, nema isto suprotno značenje kao u hrvatskome):

*Idemo na utakmice i **se odlično** provodimo.*

*Idemo na utakmice i **odlično se** provodimo.*

*Oni bi pomogli, **a je** pitanje kako.*

*(Oni bi pomogli, **a pitanje** je kako.)*

4. U hrvatskome se jeziku nenaglašeni oblik riječi ne može naći na početku glavne surečenice ni kada je ona (surečenica) u inverziji. To ne vrijedi za slovenski (npr. *Preden sem zapustil sobo, **sem se med hojo obrnil k njemu***), što se vidi u sljedećem primjeru:

*\*Kad sam se vraćao doma, **sam bio** pun očekivanja.*

*(Kad sam se vraćao doma, **bio sam** pun očekivanja.)*

Isto tako, iza umetnute rečenice dolazi u hrvatskome jezičnome standardu naglašeni oblik riječi:

*Festival u Ljubljani, na kojem je ukupno bilo predstavljeno 110 filmova, **je trajao** 12 dana.*

*Festival u Ljubljani, na kojem je ukupno bilo predstavljeno 110 filmova, **trajao je** 12 dana.*

5. U hrvatskome je standardnome jeziku propisano da prijedlozi "stoje između sastavnih dijelova neodređenih zamjenica" (Barić i dr. 1997:599). Propisuje se da je pravilno *Ni s kim ne razgovaram*, dok se *S nikim ne razgovaram* određuje kao nepravilno iako, zapravo, pripada (supstandardnomu) razgovornomu stilu. Kako je međutim u slovenskome pravilna rečenica tipa *Z nikomer se ne pogovarjam*, ne čude pogreške:

*\*S nikim nije volio dugo razgovarati.*

*(Ni s kim nije volio dugo razgovarati.)*

Slijedi još jedan sličan primjer:

*\*Njihovi se govori u ničemu ne razlikuju.*

*(Njihovi se govori ni u čemu ne razlikuju.)*

6. U hrvatskome standardnome jeziku veznik *jer* rabi se u uzročnome značenju kad zavisna surečenica dolazi iza glavne surečenice. U slovenskome njegova istoznačnica *ker* može doći i u inverziji, odnosno kada je zavisna rečenica ispred glavne. Ako je *ker* u inverziji, treba ga prevesti veznicima *budući da* ili *kako*:

*\*Jer tečno govorim engleski, imam dosta kontakata s ljudima iz Amerike.ž*

*(Budući da tečno govorim engleski, imam dosta kontakata s ljudima iz Amerike.*

*Kako tečno govorim engleski, imam dosta kontakata s ljudima iz Amerike.*

*Imam dosta kontakata s ljudima iz Amerike jer tečno govorim engleski.)*

## 5. Umjesto zaključka

U radu smo se ograničili samo na prikaz najučestalijih interferencijskih pogrešaka slovenskih studenata hrvatskoga jezika, i to onih koje se tiču gramatičkih veza i reda riječi klasificirajući ih na rekcijske i kongruencijske te pogreške u obvezatnome redu riječi. Iako uglavnom ne ometaju razumijevanje, one označuju sustavna jezična odstupanja. S druge strane omogućuju kontrastivni uvid u očite ili manje očite hrvatsko-slovenske sintaktičke razlike.

Premda su ovdje predmet istraživanja bile sintaktičke pogreške u kraćim pisanim sastavcima slovenskih studenata kroatistike, možemo pretpostaviti da se one još učestalije pojavljuju u govornoj komunikaciji, što se zapravo i potvrđuje u nastavnoj

praksi. Budući da kontrastivne jezične raščlambe mogu imati nemalu ulogu u ispravljanju predvidljivih (tipičnih) interferencijskih pogrešaka (Gulešić 2004: 169), u nastavi je potrebno kontinuirano izvoditi takve vježbe kojima će se osvještavati sintaktičke razlike između tih dvaju bliskih jezika. Time bi se trebao barem smanjiti utjecaj sintakse slovenskoga (kao materinskoga) jezika pri usvajanju onih sintaktičkih obilježja što su svojstvena hrvatskome jeziku, a kojih u slovenskome nema.

## Literatura

Barić E. i dr. (1997): *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.

Filipović, R. (1986). *Teorija jezika u kontaktu*. Zagreb: JAZU, Školska knjiga.

Frančić A., Hudeček L. i Mihaljević M. (2005). *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Gulešić, M. (2004): *Poučavanje hrvatskoga jezika kao stranoga i drugoga u homogenim i nehomogenim skupinama*. u Stolac D., Ivanetić N. i Pritchard B. *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*. Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Požgaj Hadži, V. (2002). *Hrvaščina in slovenščina v stiku/Hrvatski i slovenski u kontaktu*. Ljubljana: Znanstveni institut Filozofske fakultete.

Pranjković, I. (1998). *Hrvatski jezik 3*. Zagreb: Školska knjiga.

Raguž, D. (1997). *Praktična hrvatska gramatika*. Zagreb: Medicinska naklada.

Stolac, D. i Horvat Vlastelić A. (2004). *Slavenski genitiv kao problem kontrastivnih sintaktičkih opisa*. u Stolac D., Ivanetić N. i Pritchard B. *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*. Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

## Summary

The article deals with the analysis of the typical syntactic errors found in written work of the Slovene students of Croatian in Ljubljana. The errors are caused by mother-tongue interference, where students transfer certain syntactic characteristics of the Slovene language into Croatian when writing. By way of a contrastive analysis, the article shows some most obvious Slovene–Croatian syntactic differences, taking into account in particular the relations between the elements in a phrase and word order. As these errors are more difficult to correct because of the interference between two related languages, the article aims to contribute to awareness-raising among Slovene students learning Croatian as a foreign language.

**Ključne riječi:** sintaktičke pogreške, interferencija, kontrastivna analiza

**Key words:** syntactic errors, interference, contrastive analysis

**VII.**

**INOJEZIČNA NASTAVA /  
НАСТАВА ПО МАКЕДНОСКИОТ И ХРВАТСКИОТ КАКО ТУЃ  
ЈАЗИК**

**Лидија Тантуровска**

ЈНУ

Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“, Скопје

## **Вежбите и игрите – важен фактор за учењето на македонскиот јазик како странски**

Целта на овој реферат е да се претстави неопходноста од игрите и од вежбите при учењето на македонскиот јазик како странски. Ќе зборуваме за нивното прифаќање од страна на студентите што го учат македонскиот јазик како странски. Овој современ начин на учење може да се употреби со сите студенти што учат странски јазици воопшто. По „долгите“ часови на кои се предава граматика на македонскиот јазик и се усвојуваат граматичките форми на сите јазични рамништа, добро е, по пат на игра, да се повтори нешто научено или пак да се научи нешто ново. Овој модерен начин, употребата на игри и на вежби, ја развива креативноста на часовите за учење странски јазик.

Учењето македонски јазик како странски има традиција од четириесет и шестата година од минатиот век. Повеќе од четири децении, значајна улога во тоа има Меѓународниот семинар за македонски јазик литература и култура<sup>101</sup>, а во поново време и Центарот за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик. Меѓународниот семинар за македонски јазик, литература и култура уште од самиот почеток се труди да ги задоволи потребите за усвојување на македонскиот јазик како странски со објавување учебници и речници за курсевите по македонски јазик (почетен, среден курс и курс за напреднати), а во последен период и Центарот за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски/втор јазик објавува соодветна литература за различните нивоа на учење македонски јазик како странски.

Проучувањето на методите за учење друг, немајчин јазик постои уште од времето на Јан Амос Коменски<sup>102</sup>. Секако дека на почетокот на XX век сè повеќе се проучуваат методите за усвојување странски (обично: англиски, германски, француски, па и руски итн.) јазик и од страна на матичните зборувачи и од страна

---

<sup>101</sup> „Семинар за македонски јазик, литература и култура 1967-1987“, Скопје, 1987, стр. 12.

<sup>102</sup> Коменски (XVI век) се залагал за учење на латинскиот, на старогрчкиот и на еврејскиот јазик, како и на јазиците на соседните држави (Јан Амос Коменски „Велика дидактика“, Београд, 1997: 191-198).

на зборувачите од други земји, кои од различни причини го учат странскиот јазик во својата земја.

Треба да се истакне дека постои и голема литература за изучување странски јазици. Ако се погледне низ историјата, може да се наведе како пример дека зборувачите на англискиот јазик и пред и по Втората светска војна разработуваат и применуваат различни начини и методи за усвојување на англискиот јазик. Позната е Специјализираната армиска програма за обука (ASTP - Army Specialized Training Program) што се организираше по Втората светска војна во Америка и која се состоела од аудио-визуелен, аудио-лингвален и аудио-визуелен глобално-структурален метод. Оддамна е почнато се изработка на магистерски тези и докторски дисертации чија тема е врсана за методите на усвојување еден јазик како странски, како што е на пр. „Метод у почетној настави страних језика, директни и комбиновани метод у основној школи“ (д-р Наум Димитриевиќ), одбранета докторска дисертација во 1964 година во Белград, а чија испечатена верзија се користела како прирачник за наставници итн. Постојењето на голем број учебници и курсеви за обука на наставниците што го предаваат англискиот, односно германскиот јазик<sup>103</sup> како странски, зборува за големото внимание што му се посветува за осовременување на начините за полесно совладување на странскиот/ другиот јазик.

Денес веќе зборуваме за современи изданија (најчесто комбинирани - печатени и електронски), кои ги задоволуваат стандардите за учење странски јазик<sup>104</sup> низ четирите вида јазични способности (слушање, читање, пишување и зборување).

## II.

Според концепцијата на современите изданија на учебниците и на учебните помагала може да се каже дека современите вежби се неминовен дел од нивниот

---

<sup>103</sup>Во Велика Британија и во Германија постојат програми (како на пр.: UCET - Universities Council for the Education of Teachers наспрема TEFL - Teaching English as a foreign language, или Fernstudienprogramm B наспрема Fernstudienprogramm A) за обука за наставници.

<sup>104</sup>Секако овде мислиме на методиката за учење јазик, кој е немајчин (странски, втор, јазик на средината), кон кои треба да се вклучи и мајчиниот јазик за оние што не живеат во својата земја).



состав, кои можат да се работат и на часовите и надвор од часовите, како домашни задачи. Што се однесува до игрите, тие се наменети за часовите на кои се усвојува нова методска единица или се повторува, се утврдува нешто научено.

Обично игрите се врзуваат за децата и за нивниот развој. Во педагошката литература има голем број трудови<sup>105</sup> што ги проучуваат игрите како неизбежен дел од процесот на учење воопшто. Игрите се прифаќаат како инструмент во процесот на учењето кај децата, зашто се смета дека „децата најдобро учат преку играта“. Се проучуваат различните видови игри, нивната функција, како и нивното влијание врз когнитивниот развој кај децата. Денес, за успешен развој на детето се користи учењето низ игра.

Од друга страна пак, феномен претставува првата година од животот на детето кога од првата негова реакција – плачот, до крајот на првата година, кога ги совладува основите на својот мајчин јазик. Тоа претставува едно од главните задачи на психолингвистиката, односно да одговори на прашањето како детето го учи јазикот спонтанно, без напор, како од одделни елементи прави систем итн. Истражувањата за настанувањето на детскиот јазик, реализиран преку говорот, со механизмот на неговото усвојување, станаа важни за проучувањата на јазикот воопшто.

Ваквите истражувања можат многу да помогнат во усовршувањето на методите за усвојувањето на јазикот како странски/втор односно јазик на средината.

Од тие причини се зафативме со игрите како можен начин на реализација на часот за учење странски јазик, како за воведувањето во нова методска единица, така и за утврдување на веќе предадена методска единица. Применувањето на игрите го сметаме за успешно, што се гледа од постигната цел: 1. од прифаќањето од страна на студентите, 2. од успешноста на реализацијата на часот и 3. од совладувањето на методските единици од страна на студентите. Употребата на игрите во работата со

---

<sup>105</sup> Видови детски игри, Игра и когнитивен развој, Стандарди за рано учење и развој на децата во Р. Македонија

студентите најде додатно оправдување со фактот што веќе постоле истражувања и во оваа насока, се разбира научно докажани, што ги откривме и кај други автори. Од игрите може да се види дека дел од нив се познати (кои се врежани во нашите сеќавања од детството), а нова е нивната намена, нивното поврзување и прилагодување со соодветна граматичка, односно јазична содржина.

### III.

Во оваа пригода ќе се задржиме на вежбите и на игрите<sup>106</sup> како важен фактор за учењето и за усвојувањето на еден јазик како странски, односно како втор – немајчин, или како јазик на средината, секако врз материјал на македонскиот јазик<sup>107</sup>.

Најпрвин ќе кажеме нешто повеќе за поделбата и за групирањето на вежбите и игрите. Основно, можеме да ги поделиме во две групи:

1. Вежби и игрите за воведување методска единица и
2. Вежби и игри за утврдување методска единица.

Се разбира дека вежбите и игрите можат да бидат за сите јазични нивоа: вежби и игри за фонетика/фонологија, за морфологија, за лексика, за синтакса итн.

Многу пати вежбите се преплетуваат, поточно понекогаш не може да се стави реска граница меѓу нивоата на јазикот при усвојување на методските единици, особено при утврдување на материјалот, што секако е и оправдано.

Употребата на вежби и на игри е неопходна особено за почетниот курс, каде што студентите треба да се воведат не само во основата на македонскиот јазик, туку за прв пат се запознаваат со македонската култура воопшто. Употребата на вежбите и на игрите е потребна и за другите курсеви, во кои барањата се поголеми и покомпликувани.

---

<sup>106</sup> Во 2005 година (Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“, Катедра за македонски јазик и јужнословенски јазици – Скопје) беше објавен прирачник за учење македонски јазик како странски со истиот наслов „Вежби и игри“ (Л. Тантуровска, 2005).

<sup>107</sup> Голем број од вежбите и од игрите се прифатливи и за секој јазик што се изучува како странски, за што пишува во Предговорот на Прирачникот: „Вежбите и игрите им се наменети, пред сè, на лекторите што предаваат македонски јазик, а зошто да не и на лекторите што предаваат друг странски јазик, зашто овој Прирачник претставува иницијална каписла за развивање на креацијата на часовите за учење странски јазик“.

Што се однесува до карактеристиките на вежбите и на игрите, може да се обопшти:

1. Вежбите и игрите се изведуваат:
  - усно (преку изговор, со читање) и
  - писмено.
2. Вежбите и игрите се напишани на кирилица (со немодифицирани графеми<sup>108</sup>).
3. Објаснувањата на вежбите и на игрите се напишани и на англиски јазик.
4. Вежбите и игрите можат да бидат и комбинирани, т.е. преку нив се обработуваат две или неколку методски единици од исти или од различни нивоа на македонскиот јазик.

Се одлучивме да презентираме некои од вежбите и игрите, поточно оние што се однесуваат на запознавање на Република Македонија, вклучени во Главата 9:

## **Глава 9. ЗАПОЗНАЈТЕ ЈА МАКЕДОНИЈА ЗА ДА ЈА САКАТЕ ПОВЕЌЕ**

**Вежба 1: Патуваме низ Република Македонија.**

**(вежбата е воведување и утврдување на материјалот; усно)**

**НИВО:** Почетен курс и среден курс.

**СЕ ИГРА:** **Поединечно;**

во групи;

целиот клас.

**ОПИС НА ИГРАТА:** На секој студент му се дава географска карта на Република Македонија со податоците за нејзината големина, за нејзините жители. Може да им се даде и краток текст за Република Македонија. На студентите им се кажуваат главните географски карактеристики на земјата. Треба да им се покажат поголемите градови во земјата.

**ЗАДАЧА:** Секој студент треба да каже од кој град тргнува и до кој град патува.

**ЦЕЛ:** Да се претстави Република Македонија, а воедно се вежбаат изразите во кои се употребува место, време и сл.

---

<sup>108</sup>Се сличува употребата на комјутерите, поточно на фонтовите во нив, да доведат до забуна кај студентите поради фактот што некои графеми не се соодветни на македонската азбука.

Република Македонија се наоѓа на Балканскиот Полуостров. На север граничи со Србија, на исток со Бугарија, на југ со Грција, а на запад со Албанија. Нејзината површина изнесува 25 713 км<sup>2</sup>. Во Македонија живеат 2 033 946 жители. Покрај Македонците, во неа живеат и Албанци, Власи, Срби, Турци и др. Главен град е Скопје.

Република Македонија е многу убава земја. Има многу природни убавини. Во неа се наоѓаат Охридското, Преспанското и Дојранското Езеро. Најголема река е Вардар. Највисока планина е Кораб. Културно-историските споменици зборуваат за нејзиното бурно минато.

Во Република Македонија платежно средство е денарот.

Варијанта 1. на Вежбата 1.

Можат да се усвојуваат страните на светот на картата на Македонија.

<b>Каде е? / Каде се наоѓа?</b>	
Каде е Гевгелија? - На југ.	Каде се наоѓа Гевгелија? - На југ.
Каде е Скопје? - На север.	Каде се наоѓа Скопје? - На север.

Варијанта 2. на Вежбата 1.

Целта на оваа вежба може да биде и усвојувањето на л-глаголските форми, поточно минато неопределено време.

Дали сте биле во Дебар?	Да, сум бил еднаш.
Дали сте ја виделе Струга?	Не, никогаш.

**Вежба 2: Ја познавам Македонија.**

**(вежбата е за утврдување на материјалот, писмено)**

НИВО: Почетен курс, среден курс и курс за напреднати.

СЕ ИГРА: Поединечно;

**во групи;**

целиот клас.

ОПИС НА ИГРАТА: На студентите им се дели пропаганден материјал за Македонија, обично брошура со туристички места и со културни споменици. Тоа ќе им послужи при составувањето реченици за нашата земја.

ЗАДАЧА: Студентите се поделени во две групи. Секоја група треба да напише колку што може повеќе реченици за Република Македонија. Сложеноста на речениците, се разбира, е во зависност од нивото на студентите.

ЦЕЛ: Усвојување сегашно време, запознавање со Република Македонија.

**Вежба 3: Дополнете ги речениците.**

**(вежбата е за утврдување на материјалот, писмено)**

НИВО: Почетен курс, среден курс и курс за напреднати.

СЕ ИГРА: **Поединечно;**

во групи;

целиот клас.

ОПИС НА ИГРАТА: Според обработен текст се пишуваат реченици. Се испушта по еден збор од секоја реченица. Испуштените зборови се напишани во еден кавадрат.

ЗАДАЧА: Студентите го ставаат соодветниот збор на испуштеното место.

ЦЕЛ: Разбирање и усвојување нови зборови.

Белешка: Ваква вежба може да се прави со рализични текстови.

Вежба 3:

- |    |                                       |                   |
|----|---------------------------------------|-------------------|
| 1. | Европа е ...                          | <u>КОНТИНЕНТ.</u> |
| 2. | Македонија е самостојна ...           | _____             |
| 3. | Најголема ... во Македонија е Вардар. | _____             |
| 4. | На ... од Македонија е Бугарија.      | _____             |

5. Во Македонија нема ... . \_\_\_\_\_
6. Највисока ... е Кораб. \_\_\_\_\_
7. ... град е Скопје. \_\_\_\_\_

**Варијанта 1.** Дополнете ги речениците!

Република Македонија се наоѓа \_\_ Балканскиот Полуостров. На \_\_\_\_\_ граничи со Србија и Црна Гора, \_\_ исток со Бугарија, на југ \_\_ Грција, а на запад со \_\_\_\_\_. Нејзината површина \_\_\_\_\_ 25 713 км<sup>2</sup>. \_\_ Македонија живеат 2 033 946 жители. Покрај Македонците, во неа \_\_\_\_\_ и Албанци, Власи, Срби, Турци и др. Главен \_\_\_\_\_ е Скопје.

**Варијанта 2.** Разделете ги зборовите!

1.REPUBLIKAMAKEDONIJAEMNOGUUBAVAZEMJA.2IMAMNOGUPRIRODNIUBAVINI.3.VONEASENAO\AATOHRIDSKOTOPRESPANSKOTOIDOJRANSKOTOEZERO.4.NAJGOLEMAREKAEVARDAR.5.NAJVISOKAPLANINAEKORAB.6.KULTURNOISTORISKITESPOMENICIZBORUVAATZANEJZINOTOBURNOMINATO.

Вежба 4: Точно или неточно.

**(вежбата е за утврдување на материјалот, писмено)**

НИВО: Почетен курс, среден курс и курс за напреднати.

СЕ ИГРА: **Поединечно;**

во групи;

целиот клас.

ОПИС НА ИГРАТА: Според обработен текст се пишуваат реченици.

ЗАДАЧА: Студентите треба да обележат дали исказот е точен.

ЦЕЛ: Разбирање текст.

**Варијанта на Вежбата 4:**

точно / неточно

1. Охрид е главен град на Македонија. ....

2. Вардар е најмала река во Македонија. ....
3. Македонија се наоѓа на Апенинскиот Полуостров. ...
4. Дојран е на север од Струмица. ....
5. Во Македонија се зборува македонски. ....

**Вежба 6: Шетаме низ центарот на Скопје.**

**(вежбата е за утврдување на материјалот, писмено)**

НИВО: Почетен курс, среден курс и курс за напреднати.

СЕ ИГРА: Поединечно;

**во групи;**

целиот клас.

ОПИС НА ИГРАТА: На студентите им се дава план од центарот на Скопје. Им се покажуваат поважните објекти. Се пушта песната „Скопје” од „Леб и сол”.

ЗАДАЧА: Во зависност од курсот студените треба да напишат краток текст за Скопје. Темите можат да бидат најразлични. На пример: *Скопје е главен град на Република Македонија. Тој е општествено-политички, економски и културен центар. Низ него тече Вардар, најголемата река во Македонија. Во Скопје се наоѓа Универзитетот „Св. Кирил и Методиј”, Институтот за македонски јазик „Крсте Мисирков”, итн.*

ЦЕЛ: Пишување текст.

**Варијанта на Вежбата 6.**

Планот на Скопје може да се искористи и за темата „*Како да стигнам до \_\_\_?*“ Тогаш оваа вежба се прави усно. Еден студент кажува каде се наоѓа и потоа прашува како да стигне до некое место што сам го избрал. Студентот до него му објаснува. Потоа, во вид на верига, продолжува играта: студентот што објаснувал ќе каже каде е и каде сака да стигне, итн.

**Вежба 7: Знамето на Македонија.**

**(вежбата е за утврдување на материјалот, усно)**

НИВО: Почетен курс и среден курс.

СЕ ИГРА: **Поединечно;**

во групи;

**целиот клас.**

**ОПИС НА ИГРАТА:** На студентите им се дава нацртано знамето на Република Македонија, меѓутоа необоено. Во разговор со студентите треба да се види дали тие знаат какво е знамето на Република Македонија.

**ЗАДАЧА:** Треба да го обојат знамето на Република Македонија. Од другата страна на листот да го нацртаат знамето на земјата од каде што доаѓаат и да го обојат. Потоа низ разговор се вежба: *Каква боја е знамето на Вашата земја?*; *Кои бои ги има знамето на Вашата земја?* итн.

**ЦЕЛ:** Усвојување на боите, како и правење разлика меѓу придавка и глаголска придавка.

### **Варијанта на Вежбата 7.**

Можат да се дадат знамињата од повеќе земји. Студентите можат да одговараат на прашањето: *Чие е ова знаме?* или пак, како во вежбата: *Какво е знамето на ... ?*

### **Вежба 8: Химната на Македонија**

**(вежбата е за утврдување на материјалот, писмено)**

**НИВО:** Почетен курс и среден курс.

**СЕ ИГРА:** Поединечно;  
во групи;

**целиот клас.**

**ОПИС НА ИГРАТА:** Лекторот треба да има аудио запис на химната на Република Македонија. На студентите им се дава текстот на химната на Република Македонија.

**ЗАДАЧА:** Може да биде напишан со сите мали букви и без интерпукциски знаци. Студентите со помош на лекторот треба да ги коригираат оние зборови што треба да имаат голема буква и да ги стават интерпукциските знаци. На крајот им се пушта химната.

**ЦЕЛ:** Усвојување голема буква и интерпукциски знаци.



**Денес над Македонија се раѓа**



Денес над Македонија се раѓа

Ново сонце на слободата

Македонците се борат

За своите правдини



Од ново сега знамето се вее

На Крушевската република

Гоце Делчев, Питу Гули

Даме Груев Сандански



Горите македонски шумно пеат

Бојни песни нови весници бојни

Македонија слободна

Слободно живее

**Вежба 9: Блаже Конески**

**(вежбата е за утврдување на материјалот, усно)**

НИВО: Почетен курс, среден курс и курс за напреднати.

СЕ ИГРА: Поединечно;

во групи;

**целиот клас.**

ОПИС НА ИГРАТА: Студентите се запознаваат со личноста на Блаже Конески. Може да им се даде краток текст. Во зависност од нивото на студентите се избира една песна од Блаже Конески. На пример, за почетен курс може некоја кратка песна, како на пр.: „Врв“ или „Песните“, а за другите курсеви може: „Везилка“, „Тешкото“ итн. Од „Созвездие“, на студентите им се пушта рецитирањето на Блаже Конески.

ЗАДАЧА: Според тоа, која песна ќе се избере, студентите можат да пронајдат соодветни учени форми дотогаш.

ЦЕЛ: Користење поетски текст (песна) за определени методски единици и запознавање со јазикот на поезијата како дел од уметничколитературниот стил.

### ПЕСНИТЕ

Неук, си мислев:  
па тие така  
случајно се јавуваат.  
А сега назад погледувам,  
гледам -  
па тие ме обврзуваат!

#### IV

Претставивме само дел од вежбите и игрите за учење македонски јазик, поточно од оние што се дел од карактеристиките на Република Македонија.

Наместо заклучок, ќе го кажеме следново: Без разлика дали станува збор за учење македонски јазик на универзитетско ниво или пак станува збор за учење на летни школи или на други видови курсеви, без разлика дали станува збор за учење македонски јазик како странски, како втор, како јазик на средината итн., сметаме дека игрите и понатаму ќе го наоѓаат своето место, особено на часовите по македонски јазик и ќе бидат неопходни за лекторот, односно за наставникот во организирањето на часовите, зашто, како што е познато, игрите (како методски пристап) се познати уште со настанувањето на човештвото.

#### Литература:

Коменски, Ј. А. (1997). *Велика дидактика*. Београд.

Семинар за македонски јазик, литература и култура 1967-1987. (1987). Скопје.

Тантуровска, Л. (2005). *Вежби и игри. Прирачник за учење македонски јазик како странски*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“, Катедра за македонски јазик и јужнословенски јазици – Скопје

Tanturovska, L. (2005). *Games and Exercises. Handbook for the Acquisition of Macedonian as a Foreign Language*. Skopje: Ss. Cyril and Methodius University, Blaze Koneski Faculty of Philology, Department of Macedonian and South Slavonic Languages – Skopje.

## **Summary**

### **Games and Exercises - An Important Factor for Acquisition the Macedonian Language as a Foreign Language**

The aim of this paper is present games and exercises as necessary way for study foreign language. In this case we are discussing about their acceptable from the students who learn Macedonian language as foreign. However, this modern method could be used with the students who learn foreign language in general. As a follow up to the "long" classes in which Macedonian grammar is taught and various grammatical forms at all linguistic levels are acquired, it is good, via games, to revise the material that has been previously covered and to learn something new. This modern model, using games and exercises, develop creativity in classes aimed at learning a foreign language.

**Клучни зборови:** македонски јазик, странски јазик, методика, игри, вежби

**Key words:** Macedonian, foreign language, methodology, games, exercises

**Ivana Vidović Bolt**

Filozofski fakultet  
Sveučilišta u Zagrebu

## **O mogućnostima poučavanja i usvajanja hrvatskih frazema**

Poprilično slaba zastupljenost frazema u udžbenicima za učenje hrvatskoga kao stranoga jezika i uočeno nedovoljno poznavanje frazeološkoga fonda u neskladu je s hrvatskom frazeološkom teorijskom i leksikografskom produkcijom. S obzirom na specifična obilježja frazema očito ih je potrebno sustavnije uključivati u proces poučavanja. Stoga se predlažu modeli kojima bi se mogla poboljšati kvaliteta i brzina usvajanja hrvatskoga frazeološkog fonda.

Analizom priručnika za učenje hrvatskoga kao stranoga jezika uočena je vrlo skromna zastupljenost frazema. U 15 odabranih priručnika (10 objavljenih u Hrvatskoj, 1 u Ukrajini, 1 u Njemačkoj i 3 u Poljskoj)<sup>109</sup> zabilježeno je samo 145 frazema, a broj frazema u njima varira od 3 do 41<sup>110</sup>. Analizirani udžbenici objavljeni su od 1980. do 2006. i prilagođeni različitim stupnjevima učenja. Takvi rezultati otkrivaju i frazeodidaktičku<sup>111</sup> situaciju: frazemi nisu dostatno prisutni u udžbenicima i priručnicima, ne posvećuje im se dovoljno pažnje na nastavi, studenti ne mogu ovladati poželjnim brojem ustaljenih sveza riječi, te nisu u mogućnosti uočavati i prepoznavati frazeme u različitim jezičnim stilovima. Naime, polazeći od pretpostavke da veći broj učenika usvaja jezik tijekom formalnoga učenja (u centru ili školi za učenje jezika ili pak na visokoškolskoj ustanovi), jasno je da slabo poznavanje frazeologije ometa i razumijevanje različitih vrsta tekstova, posebno književnih, ali i publicističkih koji također obiluju frazemskim sklopovima te da su na kraju formalnoga procesa učenja korisnici tih udžbenika frazeološki prilično neosvijesteni.

---

<sup>109</sup>V. Barac-Kostrenčić, M. Kovačićek, S. Lovasić, D. Vignjević, *Učimo hrvatski. I. stupanj*, Zagreb 1982., V. Barac-Kostrenčić, M. Kovačićek, S. Lovasić, D. Vignjević, *Učimo hrvatski 1*, Zagreb 1999., J. Barešić, *Dobro došli 1*, Zagreb 1995., J. Barešić, *Dobro došli 2*, Zagreb 1998., M. Cesarec, *Učimo hrvatski. Gramatička vježbenica. I. dio*, Zagreb 1995., M. Čilaš-Mikulčić, M. Gulešić Machata, D. Pasini, S. L. Udier, *Hrvatski za početnike 1*, Zagreb 2006., V. Kosovac, V. Lukić, *Učimo hrvatski 1*, Zagreb 2006., V. Kosovac, V. Lukić, *Učimo hrvatski 2*, Zagreb 2006., V. Kostrenčić, M. Kovačićek, V. Lukić, *Učimo hrvatski 3. Udžbenik i vježbenica*, Zagreb 2002., V. Kostrenčić, M. Kovačićek, V. Lukić, *Učimo hrvatski 4. Udžbenik i vježbenica*, Zagreb 2002., B. Kryžan-Stanojević, I. Sawicka, *Ćwiczenia z gramatyki języka chorwackiego. Vježbe iz gramatike hrvatskoga jezika*, Toruń 2000., T. Matasić, *Dobar dan! Ein Lehrbuch des Kroatischen mit Anhang für Serbisch*, München 1980., J. Nemeth-Jajić, *Sati z jezikom hrvatskim. Priručnik za više stupnjeve učenja*, Poznanj 1997., D. Norris, *Język chorwacki dla początkujących*, Kraków 2006., Л. Васильева, Д. Пешорда, *ХОРВАТСКА МОВА ДЛЯ УКРАЇНЦІВ. Hrvatski jezik za Ukrajince*, Lavov 2000.

<sup>110</sup> Istraživanje je provela Karina Giel sa Sveučilišta Adam Mickiewicz u Poznanju. Rezultati su zasad dostupni samo u rukopisu i na njima autorici srdačno zahvaljujem.

<sup>111</sup> Termin preuzet od Požgaj Hadži (2007: 142) prema Pekarovičovej (1997).

Tako mala zastupljenost frazema na svim razinama učenja upozorava da je nužno razmotriti modele poučavanja frazema kako bi i frazeologija pronašla svoje mjesto u procesu učenja i kako bi učenik već i nakon početnoga stupnja učenja bio u mogućnosti razumjeti jednostavnije i frekventnije desemantizirane ustaljene sveze, ali i služiti se njima.

Pitanje koje proizlazi iz navedenoga istraživanja glasi – zašto je u udžbenicima za učenje hrvatskoga kao stranoga jezika frazeologija tako slabo zastupljena? Frazeologija se još uvijek smatra *relativno mladom lingvističkom disciplinom*, iako je očito da zanimanje za nju raste što potvrđuje i uvođenje frazeoloških kolegija na različitim studijima, sve veći broj diplomskih i doktorskih radova, a zamjetljiva je i iznimno bogata frazeografska produkcija. Istodobno, unatoč tako velikom pomaku posljednjih godina, još uvijek nije određen frazeološki minimum koji bi bio poželjan u učenju stranoga jezika niti postoje ustaljeni frazeodidaktički modeli poučavanja i usvajanja frazema<sup>112</sup>. Čak ni *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*<sup>113</sup> i tako ne samo da ne potiče autore na uvrštavanje desemantiziranih ustaljenih sveza riječi u udžbenike niti nastavnike na uključivanje u didaktičke procese, nego ostavlja dojam da su potpuno irelevantni za govornika jednoga novog stranog jezika.

Naime, takav pristup frazemima očigledan je ne samo u priručnicima i udžbenicima za učenje hrvatskoga kao stranoga. Rybicka (2004: 11) tako konstatira da je očito posrijedi nepisano pravilo da osoba koja uči jezik ne mora ovladati i frazeologijom. Toj bismo tvrdnji mogli pridodati i gotovo općeprihvaćeni stav da se frazemi ionako usvajaju „usputno“. O posljedicama takvoga pristupa frazeologiji svjedoči i istraživanje provedeno 2008. godine među studentima kroatistike varšavskoga sveučilišta<sup>114</sup>. Izdvojeno je deset hrvatskih nacionalnih frazema, dakle, ustaljenih desemantiziranih sveza motiviranih osobom, događajem ili književnim motivom svojstvenim hrvatskom nacionalnom,

---

<sup>112</sup> O tome više Požgaj Hadži (2007: 142).

<sup>113</sup> Spomenute fraze nisu istoznačne s frazemima.

<sup>114</sup> Opsežnije istraživanje poznavanja frazema provela je V. Požgaj Hadži (2007: 157). Istraživanje provedeno u Varšavi i Zagrebu ovdje je izdvojeno zbog znakovitosti rezultata opisanih u radu: *Odkrywanie ukrytego w chorwackich i polskich frazeologizmach narodowych, Świat ukryty w słowach, czyli o znaczeniu gramatycznym, leksykalnym i etymologicznym*, ur. I. Generowicz, E. Kaczmarska i I. M. Doliński, Instytut Sławistyki Zachodniej i Południowej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, str. 211–220.

jezičnom i geografskom prostoru. Studenti su trebali odgovoriti poznaju li navedeni frazem i znaju li njegovo značenje, rabe li ga i mogu li objasniti njegovu semantičku pozadinu. Rezultati su pokazali da studenti završne godine petogodišnjega jednopredmetnog studija površno poznaju navedene frazeme i da nisu u mogućnosti objasniti njihovu motiviranost čak ni u primjerima za koje u poljskom jeziku postoji frazemski približnik<sup>115</sup>.

Kako tomu doskočiti? Frazemi već po svojim obilježjima mogu predstavljati frazeološki rečeno – kamen spoticanja. Odlikuju se ustaljenošću, uglavnom čvrstom strukturom i cjelovitošću, ekspresivnošću, slikovitošću, konotativnim značenjem, desemantizirani su i neupitna je njihova otežana mogućnost prevođenja. Stoga ih je nužno pamtiti kao gotove cjeline, a to podrazumijeva uglavnom neprivačno učenje napamet. Međutim, istodobno sva navedena obilježja, a posebno slikovitost i motiviranost, mogu biti upravo snažan poticatelj u usvajanju frazemskih sveza riječi.

Frazeme je poželjno uvoditi u nastavni proces učenja već od početne razine<sup>116</sup>. Činjenica da još uvijek „nisu utvrđeni standardi poučavanja hrvatskoga“ (Cvikić 2005: 313) otvara prostor za uvrštavanje frazema u potreban standard i potiče da se učenicima omogući što ranije upoznavanje s ustaljenim desemantiziranim sklopovima. Unatoč spomenutom prihvaćenom stavu i praksi da se takvi sklopovi poučavaju tek na višim razinama (ako i tada!), nema sumnje da se pravilnim odabirom mogu uvrstiti u nastavu od samoga početka. Stoga je potrebno osmisliti modele i njihovo uvrštavanje u udžbenike s tim da već pri planiranju koncepcije samoga priručnika treba imati na umu ciljanu skupinu (a one nisu uvijek homogene), dob (ukoliko je to moguće) i težiti dosljednosti uvrštavanja frazema, a to znači pokušati u svaku nastavnu jedinicu uvrstiti otprilike isti broj frazema. Određivanje koncepcije podrazumijeva prvenstveno odluku kojim će se redoslijedom frazemi uvrštavati i koji će se model odabrati.

---

<sup>115</sup> Poznavanje poljskih nacionalnih frazema istraženo je na studiju poljskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu i opisano u istom radu (A. Kodrić i I. Vidović Bolt, 2009: 218).

<sup>116</sup> Iako je ovakvo mišljenje primjenjivo i na proces učenja hrvatskoga kao prvoga jezika, u ovom je radu pažnja usmjerena na poučavanje i usvajanje frazema stranoga jezika. Predloženi modeli mogu se, dakako, ovisno o izboru nastavnika primjenjivati i u nastavi hrvatskoga kao prvoga jezika.

Stoga se predlaže da se frazemi uvode najprije prema formalnom sadržaju i leksičkom sastavu, dakle, ovisno o sastavnici odnosno sastavnicama koje se pojavljuju i u obrađivanim lekcijama. Za početak su najprikladniji poredbeni frazemi koji dominiraju frazeološkim fondom. Ovisno o sadržaju lekcije, moguće je tako uvoditi frazeme koji u svom sastavu sadrže npr. animalističku komponentu<sup>117</sup>. Animalistički poredbeni frazemi su prevodljivi ili uglavnom lakše prevodljivi i nesumnjivo frazemi većega ekvivalencijskog potencijala. Primjera radi, Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih frazema potvrđuje da hrvatski frazem *gladan kao pas* u devet slavenskih jezika ima frazemski ekvivalent (2006: 259)<sup>118</sup>. Na taj se način razvija „multilingvalna frazeokonfrontacija“ (Pekarovičová 1997, prema Požgaj Hadži 2007: 145) koja podrazumijeva uočavanje istih, ali i različitih frazema, a učenici već od početne razine prepoznaju ekvivalencijske odnose i tako se potiče ne samo lakše usvajanje frazemskih sklopova, nego i jača samopouzdanje učenika u ovladavanju drugim jezikom. Preporučuje se uvođenje frazema jednostavnije strukture (dvodijelne ili trodijelne), ali nikako ne treba izbjegavati ni one frazeme koji po svojoj strukturi nisu poredbeni. Osim animalističkih frazema, lako su upamtljivi i frazemi koji u svom sastavu sadrže boje, dijelove tijela, ali i maritimni frazemi upravo zbog hrvatskoga geografskoga konteksta (koji je nerijetko presudan čimbenik u motivaciji za učenje hrvatskoga jezika) iako su takvi frazemi nerijetko već internacionalnoga karaktera (Hrnjak 2008).

Primjer:

- animalistički: marljiv kao mrav, gladan kao vuk, ljubomoran kao pas, lijen kao buba, sam kao ćuk, tvrdoglav kao magarac, ljut kao pas
- koloristički: crna ovca, crven kao paprika, crven kao rak, plav kao nebo, žut kao limun
- maritimni: baciti sidro, dići sidro, okrenuti kormilo
- somatski: držati u glavi, dubiti na glavi, imati nos, pretvoriti se u uho, voljeti (paziti) *koga, što* kao oko (oči) u glavi

---

<sup>117</sup> U prilog tome govori i istraživanje o razumijevanju frazema hrvatskoga kao prvoga jezika među devetogodišnjacima (Kuvač, Vančaš 2002). „Na upit da rastumače značenje ponuđenih frazema, devetogodišnjaci imaju poteškoća s njihovim određivanjem. Razumijevanja su tih frazema doslovna, a prvi frazemi koji se pravilno interpretiraju su oni frazemi koji nose obilježja i osobine životinja, na primjer: *prava je lija, vrijedan kao mrav, brz kao puž*.“ (Kuvač 2007: 53), što je, naravno, moguće objasniti njihovom izloženošću basnama već od najranije dobi, ali i stupnjem kognitivnoga razvoja.

<sup>118</sup> Ovo je samo jedan izdvojeni primjer, a rječnik ukazuje na velik broj ekvivalentnih frazema.

Također je moguće uvoditi i više frazema s istom sastavnicom, *npr.*:

### **MAČAK**

- gledati kao mačak iza ugla
- kupiti / kupovati (uzeti /uzimati) mačka u vreći
- objesiti (vezati) *što* mačku o (na, za) rep
- vrtjeti se (motati se, obilaziti) *oko koga, oko čega* kao mačak oko vruće kaše
- zaljubljen kao mačak

### **JEDRO**

- dići (razapeti, razviti) jedra
- <ploviti/zaploviti (ići)> punim jedrima <naprijed>
- <pod> punim jedrima
- vjetar u jedra

Drugi model podrazumijeva uvođenje frazema ovisno o njihovoj strukturi. Strukturni aspekt jedan je od triju osnovnih oblika frazeološke analize (Fink 2002: 8), uz semantički i sintaktički, i u frazeodidaktici može biti koristan jer je poveziv s uočavanjem vrsta riječi u stranom jeziku kad su u pitanju sveze riječi. Ovakvim se modelom skreće pozornost s određene odabrane sastavnice (kao u gore navedenim primjerima) i pažnja usmjerava na vrstu riječi.

- imenički: tišina kao u grobu, vrućina kao u paklu
- pridjevski: blijed kao avet, zdrav kao dren, suh kao komarac
- glagolski: naći zajednički jezik, plakati kao ljuta godina, živjeti kao bubreg u loju
- priložni: mračno (tamno) kao u rogu, tiho kao u crkvi

Na višim je razinama uz navedene modele moguće primjenjivati još dva. To je uvođenje frazema ovisno o njihovu podrijetlu kao i frazema kojih značenje ili konceptna pripadnost upućuju na usvojene riječi.



Realno je očekivati da su frazemi antičkoga i biblijskoga podrijetla kao i internacionalni frazemi prepoznatljivi većem dijelu učenika zbog vjerojatnosti da su takvi frazemi prisutni i u u njihovu materinskom jeziku pa je susret s potencijalnim ekvivalentima u stranom jeziku zanimljiv, a usvajanje poticajno i olakšano. Međutim, upravo prepoznatljivost može stvarati poteškoće u pravilnoj uporabi, odnosno podudarnosti mogu izazvati pozitivne i negativne interferencije (Požgaj Hadži 2007, Vidović Bolt 2006), ali se pogreške takvoga tipa upravo ponavljanjem i vježbanjem mogu smanjiti pa i posve ukloniti. Eventualno uvođenje frazema ovisno o njihovu podrijetlu u nastavu već i na početnim razinama određuje sam nastavnik kad procijeni u kojoj su mjeri učenici ovladali jezikom jer su među takvim frazemima uočena veća odstupanja u ekvivalencijskom kontrastiranju zbog morfoloških i sintaktičkih obilježja jezika (red riječi, izražavanje posvojnosti i sl.).

Nacionalni su frazemi specifični i s njima učenik može imati poteškoća, ali je nužno približiti mu novi frazem čiji mu je simbolički potencijal najčešće nepoznat. Njihovim uvođenjem u nastavu, učenik će ovladati ne samo nacionalnim frazeološkim fondom, proširiti onaj već usvojeni, nego ima mogućnost obogatiti i svoje kulturološko znanje. U situacijama kad je posrijedi heterogena skupina moguće je upravo navođenjem vlastitih nacionalnih frazema pospješiti i usvajanje hrvatskih nacionalnih frazema.

- antički – *lijep kao Apolon, Sizifov posao, Pandorina kutija*
- biblijski – *čekati kao Mesiju koga, star kao Metuzalem, nevjerni Toma, zlatno tele, Adamovo rebro*
- hrvatski nacionalni – *Martin u Zagreb, Martin iz Zagreb, šilo za ognjilo, zaštićen kao medvjed <na Plitvicama>*
- internacionalni – *sveta krava*

Poučavanje frazema ovisno o njihovu značenju odnosno pripadnosti određenom konceptu zahtijeva dobru ovladanost stranim jezikom i stoga je učinkovitije na višim razinama. Moguće je tako navesti nekoliko frazema istoga značenja.

#### **UMRIJETI**

- otići Bogu na istinu
- otići Bogu na račun

- otići (preseliti se, biti primljen) u Abrahamovo krilo
- otići pred sv. Petra
- otići sv. Petru po ključeve
- predati Bogu dušu
- Bog je uzeo (pozvao) *koga* k sebi
- kucati svetom Petru na vrata<sup>119</sup>

Navođenje frazema istoga koncepta pridonosi znatnom poboljšanju frazeološke kompetencije. Koncept obuhvaća frazeme istoga značenja neovisno o njihovoj strukturi.

#### **DOB**

- Abrahamove godine
- biti u godinama
- metuzalemski star
- mlad kao pupoljak
- mlad kao rosa
- mlad kao rosa u podne
- pobjegli su konji *komu*
- star kao Biblija
- star kao Metuzalem
- stara koka
- zelene godine

Navedeni primjer koncepta *dob* sadrži i frazeme biblijskoga podrijetla kao i frazeme s kolorističkom i animalističkom komponentom te uokviruje frazeološka znanja stečena na nižim razinama učenja jezika.

---

<sup>119</sup> Ovom je popisu moguće pridodati i žargonske frazeme, ali uz detaljno objašnjenje (npr. *otići svetom Petru na čvenk, otegnuti papke* i sl.).

Kod odabira frazema treba svakako imati na umu učestalost pojedinih ustaljenih sveza, izbjegavati arhaizirane frazeme kao i višečlane desemantizirane sveze na početnim razinama. Dijalektne i žargonske frazeme također je korisno uvoditi, ali zahtijevaju pobliže određenje i objašnjenje konteksta u kojima se rabe.

Iako se u kanonskom obliku frazema ne navode svi oblici zamjenice (npr. *nisu* komu *svi kod kuće*, *pala je sjekira u med* komu i sl.), navođenje mogućih oblika zamjenica bitno će olakšati uporabu frazema: *nisu mu (joj, im)... svi kod kuće*<sup>120</sup>, *pala ti (joj, mu, im) je sjekira u med*.

Iz navedenih je opisa jasno da je u procesu poučavanja frazema osim didaktičkoga iskustva nužno i nastavnikovo poznavanje frazeoloških značajki. Zanimanje skupine učenika kojima se frazeologija pokušava približiti, te postojanje modela kojima se frazeologija može učiniti dostupnom i uvrstiti je u proces poučavanja već od početne razine jamstvo su frazeodidaktičkoga uspjeha.

Svjedoče o tome postojeći udžbenici za učenje stranih jezika objavljeni u europskim zemljama (npr. Velika Britanija, Njemačka, Poljska, Španjolska) pa su stoga poticajni i za hrvatsku sredinu. Spomenuti redosljed modela ni u kom slučaju nije obveziv i jedini moguć, štoviše kombinacija modela također je preporučljiva, ali ovisi o dobi, zanimanju, podrijetlu, odnosno materinskom jeziku učenika kao i razini učenja te o obrađivanim temama (Jelaska 2005). Naime, strogi odabir samo jednoga tipa na svim razinama, mogao bi smanjiti broj potencijalno usvojivih frazema. Konačna odluka uvijek ovisi o nastavnikovoj procjeni.

Rezultate ovladanosti frazeološkim fondom teško je predvidjeti, ali je u cilju što boljih rezultata moguće preporučiti i različite tehnike za brže usvajanje desemantiziranih ustaljenih sveza poput zapisivanja novih frazema u vlastiti rječnik, traganje za frazemima u rječnicima i tisku, isticanje frazema u tekstu, uvježbavanje aktivne uporabe frazema, pisanje sastava s određenim brojem frazema (npr. opis prijatelja - 5 frazema) i sl.

---

<sup>120</sup> Ovakav je oblik naveden u 4. lekciji udžbenika *Razgovarajte s nama* (2008: 68).

Frazemi su vrlo podatni i za različite tipove vježbi. Ustrajnim ponavljanjem i uvježbavanjem ubrzava se njihovo zapamćivanje (s obzirom na sva već spomenuta obilježja frazema) i poboljšava lingvistička kompetencija. Izdvojit ćemo nekoliko vježbi za brže usvajanje frazema<sup>121</sup>:

- a) zaokruživanje točnoga značenja frazema – uz frazem se navodi više značenja, a samo je jedno ispravno (povezivanje frazema s njegovim značenjem)

*sitna riba*                      a) nevažan (beznačajan) čovjek, čovjek bez utjecaja  
    b) slab ulov  
    c) mala riba

*plava kuverta*                a) zagonetka  
    b) mito, pokušaj podmićivanja  
    c) zaborav

- b) odabir jedne od navedenih sastavnica koja nije navedena u primjeru:

*Martin iz Zagreba, Martin u .....*

1. Zagreb, 2. Split, 3. Dubrovnik

*držati se kao mila .....*

1. Katica, 2. Gera, 3. Petra

*Judin .....*

1. novac, 2. poljubac, 3. ručnik

*jezikova .....*

1. slika, 2. juha, 3. boja

*nositi glavu u .....*

1. torbi, 2. vrećici, 3. ruci

- c) upotpunjavanje frazema kojima nedostaje sastavnica (izostavljena sastavnica navodi se u nominativu):

*glava* ..... (kuća)

..... *posao* (Sizif)

*dušom i* ..... (tijelo)

*sjati od* ..... (sreća)

- d) upotpunjavanje frazema kojima nedostaje sastavnica (sastavnica se ne navodi):

*ponavljati kao* .....

*crne* .....

*nemati ni kućeta ni* .....

<sup>121</sup> Neke od navedenih vježbi već su uvrštene u priručnike za učenje hrvatskoga jezika, a primjenjuju se i u nastavi drugih stranih jezika.

*pokusni .....*

e) uporaba frazema u kontekstu:

Mi smo mu govorili i govorili, ali nam nije vjerovao. Nije povjerovao nijednoj našoj tvrdnji. Bio je pravi .....

(točan odgovor: *nevjerni Toma*)

Cijeli se dan sunčala na plaži i navečer je bila ..... kao .....

(točan odgovor: *crvena kao rak*)

Impresioniralo nas je znanje našega novoga susjeda. Na sva je naša pitanja spremno i opširno odgovao. On je prava .....

(točan odgovor: *živa enciklopedija*)

f) uvježbavanje frazema antonimskoga značenja:

*miran kao jare – miran kao janje*

*mlad kao rosa – mlad kao rosa u podne*

*ići komu uz dlaku – ići komu niz dlaku*

*vjetar u krmu – vjetar u provu*

*biti u bedu – biti na sedmom nebu*

g) povezivanje frazema s odgovarajućim značenjem

1. *salomonsko rješenje* – A. zadati *komu* veliku duševnu bol

2. *ponuditi komu ruku i srce* – B. izdajnički postupak pod krinkom prijateljstva

3. *slomiti srce komu* – C. uzrok, predmet spora, konflikta, nesporazuma

4. *Judin poljubac* – D. zaprositi *koga*

5. *kamen smutnje* – E. mudro rješenje

h) sastavljanje frazema od frazemskih sastavnica

*i, nakovnja, čekića, između*

.....  
*Scile, između, i, biti, Haribde*

.....  
*slamu, praznu, mlatiti*

.....

i) navođenje frazema koje učenik sam mora objasniti, npr.

*bacati riječi u vjetar*

*dati petama vjetra*

*pretvoriti što u prah i pepeo*

*upalila se žaruljica komu*

Vrlo su korisni i tekstovi koji obiluju frazemima<sup>122</sup> kao i tekstovi koje je moguće obogatiti frazemima. Različitim se vježbama ne razvija samo frazeološka kompetencija, nego i poboljšava savladavanje pravopisnih pravila.

Ovaj je rad prilog dosada započetim frazeodidaktičkim istraživanjima i namjera mu je potaknuti osvješćivanje važnosti učenja frazema na svim razinama. Iz prakse je jasno da učenici, unatoč eventualnom inicijalnom zazoru od frazema ponajviše zbog njihove cjelovitosti i gotovo redovite čvrste strukture, pokazuju veliko zanimanje za frazeologiju pa joj stoga u nastavi treba širom otvoriti vrata.

Navedeni modeli poučavanja kao i vježbe za lakše usvajanje frazema hrvatskoga jezika nisu dakako jedini mogući izbor. Oni su svakako primjenjivi i u procesu učenja hrvatskoga kao prvoga jezika, a realno je očekivati da će se u novim didaktičkim koncepcijama prihvatiti i u daljnjim istraživanjima produbiti. Neosporno je da frazeologija na izniman način pridonosi razvoju međukulturalnosti, poznavanju i prepoznavanju drugih jezičnokulturnih konteksta i poboljšava međusobno razumijevanje. A upravo su to neki od zaključaka na kojima počiva spominjani Zajednički europski referentni okvir i ciljevi kojima teže i autori udžbenika i nastavnici i sami učenici.

### **Literatura:**

Cvikić, L. (2005). Hrvatski kao drugi i strani jezik: stanje i potrebe. u Z. Jelaska i suradnici. *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (311-328). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Čilaš-Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i S. L. Udier (2008). *Razgovarajte s nama!*. Zagreb: FF press.

Fink-Arsovski, Ž. (2002). *Poredbena frazeologija. Pogled izvana i iznutra*. Zagreb: FF press.

Fink-Arsovski, Ž. (2006). *Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih frazema*. Zagreb: Knjigra.

---

<sup>122</sup> Npr. tekst N. Opačić: *Ne krećemo baš od nule*, *Vijenac* 258, 22. siječnja 2004. (<http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac258.nsf/AllWebDocs/neod0>).

Hrnjak, A. (2008). Tko je na „frazološkom brodu“ važniji: *mali od palube* ili *mali od kužine*?. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 34, 155-165.

Jelaska, Z. (2005). Učenje i poučavanje drugoga jezika. u Z. Jelaska i suradnici *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (108-124). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Kodrić, I. i Vidović Bolt, I. (2009). Odkrywanie ukrytego w chorwackich i polskich frazeologizmach narodowych. u I. Generowicz, E. Kaczmarska i I. M. Doliński (ur.) *Świat ukryty w słowach, czyli o znaczeniu gramatycznym, leksykalnym i etymologicznym* (211-220). Warszawa: Instytut Slawistyki Zachodniej i Południowej Uniwersytetu Warszawskiego.

Kuvač, J. (2007). Usvajanje prvoga jezika: uredan jezični razvoj. u L. Cvikić (ur.) *Drugi jezik hrvatski* (54-60). Zagreb: Profil.

Kuvač, J., Vancaš, M. (2002). *Frazeologija dječjega jezika: psiholingvistički pristup*. (u tisku)

Pekarovičová, J. (1997). Frazeodidaktika na pozadi slovenčiny ako cudzieho jazyka. u

Peter Durčo (ur.) *Frazeologické štúdie II* (125-130). Bratislava: STIMUL.

Požgaj Hadži, V. (2007). Frazemi u nastavi hrvatskoga jezika kao prvog i stranog, u V.

Požgaj Hadži, M. Smolić i M. Benjak (ur.) *Hrvatski izvana* (142-161). Zagreb: Školska knjiga.

Rybicka, E. (1994). *Nie taki diabeł straszny. Podręcznik frazeologii dla obcokrajowców*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Polonijny.

Vidović Bolt, I. (2006). Poteškoće u prevođenju frazema (na primjerima hrvatskih i poljskih frazema), *Strani jezici*, 35, 1, 63-70, Zagreb: Odjel za strane jezike Hrvatskoga filološkog društva.

Vijenac (2004). N. Opačić: *Ne krećemo baš od nule*, *Vijenac* 258, 22. siječnja 2004. Preuzeto s <http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac258.nsf/AllWebDocs/neod0> (31. 5. 2010.).

Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. Strasbourg - Zagreb: Odjel za suvremene jezike - Školska knjiga.

## Summary

### Teaching and acquiring Croatian idioms - thoughts and possibilities

In the textbooks for teaching Croatian as a second or foreign language the teaching of idioms has been considerably neglected. In fifteen textbooks we have analysed (out of which 10 were published in Croatia and 1 in Germany, 3 in Poland and 1 in Ukraine) the use of only 145 idioms has been recorded. This low

number indicates that potential Croatian language users are not acquiring the adequate amount of idiomatic expressions. Therefore, it is important to develop ways of increasing the presence of these set expressions in Croatian language teaching materials. In this paper possible models of effective teaching of idioms starting from the beginners level are presented.

**Ključne riječi:** poučavanje i usvajanje, frazemi, hrvatski jezik

**Key words:** teaching and acquiring, idioms, Croatian language



**Marijana Bašić**

Odjel za kroatistiku i slavistiku  
Sveučilišta u Zadru

**Zrinka Jelaska**

Filozofski fakultet  
Sveučilišta u Zagrebu

## **Zastupljenost padežnih značenja u hrvatskome jeziku**

Iako se značenje, odnosno semantika, tradicionalno proučava odvojeno od ostalih jezičnih razina koje se smatraju gramatikom (poglavito sintaksa, morfologija, ali i fonologija), u okviru kognitivne lingvistike smatra se da gramatičke strukture također imaju značenje. U ovome se radu proučava zastupljenost značenja pojedinih hrvatskih padeža. Kao građa poslužit će različite vrste tekstova u kojima će se odrediti čestota prototipnih značenja (npr. predmet radnje za akuzativ, sredstvo za instrumental, obraćanje za vokativ) u odnosu na ostala značenja. Ujedno će se prema zastupljenosti padeža koji zajedno s prijedlogom imaju određenu ulogu pokušati odrediti njihov položaj. Ishod istraživanja može poslužiti kao građa za poučavanje hrvatskomu i izradu istraživačkih mjerila za proučavanje jezičnoga razvoja.

### **1. Uvod**

Da bi se postalo uspješnim govornikom nekoga jezika, nije dovoljno poznavati samo riječi toga jezika, nego treba znati uspostaviti odnose među riječima u rečenicama (Jelaska 2005). To znači da je potrebno poznavati gramatička sredstva kojima se pojedini jezik služi kako bi iskazao tipizirana značenja. U hrvatskomu je jeziku morfološka promjena osnovnoga oblika pojedine promjenljive riječi jedan od načina kako se iskazuje uloga pojedine riječi. Među vrstama riječi koje mijenjaju svoje oblike u odnosu na rečenične uloge, tj. promjenljivim vrstama riječi, glavnina podliježe sklonidbi (imenice, pridjevi, zamjenice<sup>123</sup>), tj. mijenja oblik u odnosu na padež i broj. Pri tome se padežne i brojne promjene fonološki razlikuju u odnosu na tip sklonidbe i rod sklonjivih riječi. Poznavanje padežnih uloga inojezičnim govornicima može olakšati primjenu usvojenih morfoloških oblika.

---

123 U ovome se radu brojevi navode kao posebna vrsta riječi radi usporedivosti s drugim sličnim radovima koji se služe tom tradicionalnom vrstom, iako oni nisu na isti način posebna vrsta riječi kao imenice, pridjevi itd. Redni su brojevi pridjevi kojima je poredak dio sadržaja, tj. značenja. Popis glavnih brojeva sačinjavaju druge vrste riječi, kao što su imenice (tisuća, stotina, milijun i dr.), prilozi (pet, šest...) i dr.

### 1.1. Padeži u znanstveni i stručnim radovima

U različitim su gramatikama i jezičnim priručnicima namijenjenim izvornim odnosno inojezičnim govornicima hrvatskoga jezika, u većemu ili manjemu opsegu, navedene i opisane uloge pojedinih padeža (npr. Težak, Babić 2007, Barić i sur. 2005, Silić, Pranjaković 2005). O hrvatskim je padežima u posljednjih nekoliko godina objavljen veći broj radova, sa stajališta raznolikosti nastavaka po padežima npr. Jelaska (2005.b); zastupljenosti padeža Kolaković (2007); usvajanja jezika npr. Jelaska, Kovačević i Anđel (2002); sa stajališta poučavanja materinskoga hrvatskoga npr. Jelaska (2005.b; 2006), Češi i Jelaska (2007), Bjedov (2009); sa stajališta učenja materinskoga hrvatskoga npr. Jelaska (2006.b); sa stajališta poučavanja inojezičnoga hrvatskoga npr. Jelaska i Cvikić (2005), Cvikić i Jelaska (2007), Udier, Gulešić-Machata i Čilaš-Mikulić (2006); sa stajališta ovladavanja inojezičnim hrvatskim npr. Novak-Milić (2002). U poučavanju se spominju nazivi poput semantički pristup (kreće od univerzalnih dubinskih padeža: vršitelj, trpitelj, vrijeme, mjesto...), gramatički pristup (jedan po jedan površinski padež: nominativ, akuzativ...; prijedlozi i glagolske rekcije), gramatičko-semantički pristup (gramatički pristup kao okvir semantičkomu; obrada pojedinih uloga i značenja, prepoznavanje padeža u rečenici, objašnjavanje morfologije na kraju).

U običnim tekstovima ima pedesetak posto sklonjivih riječi – u Baričević i Kekelj (2009) oba istraživana evanđelja, Lukino i Ivanovo, imaju 46% sklonjivih pojava<sup>124</sup>, određivanjem zastupljenosti padežnih uloga stoga bi se mogao obuhvatiti velik dio svakodnevnoga teksta. O zastupljenosti pojedinih padeža napravljeno je nekoliko istraživanja, a njihove je rezultate objedinila i nove podatke donijela Z. Kolaković (2007). No dosad nije bilo istraživanja kojima se utvrđuje zastupljenost prototipnih značenja pojedinoga padeža u odnosu na ostala značenja odraslih govornika. Istraživale su se samo padežne uloge na početku usvajanja hrvatskoga jednoga djeteta tijekom pola godine (Jelaska, Kovačević, Anđel 2002). Nužno je provesti takvo istraživanje kako bi ono bilo temeljem za određivanje uloga kojima treba posvetiti pažnju osobito na

---

124 Postotni je udio sklonjivih riječi izračunat za ovaj rad: 46% i 45,8%. Autorice su navele 72,1% promjenljivih riječi u Lukinu evanđelju, a 69,6% u Ivanovu evanđelju. Od toga je 26,1% glagola u Lukinu, a 23,8% glagola u Ivanovu evanđelju.

početnim razinama učenja hrvatskoga kao inoga jezika. Kako bi se utvrdila zastupljenost pojedinih padežnih značenja, odnos prototipnih i ostalih značenja, kao i položaj uloga koje padeži imaju zajedno s prijedlozima, trebalo je provesti novo istraživanje jer su se do sada provedena različita čestotna istraživanja za hrvatski jezik uglavnom odnosila na istraživanje morfoloških kategorija (roda, broja i padeža), dok istraživanja zastupljenosti padežnih značenja nije bilo.

## **1.2. Padežna značenja u gramatikama, priručnicima i udžbenicima**

Hrvatske gramatike ne pridaju jednaku važnost padežnim značenjima. Neke se (Ham 2002), uopće ne osvrću na padežna značenja, druge (Barić i sur. 1997) pišu o tome na obavijesnoj razini dok je, primjerice, u Raguž (1997) toj problematici posvećeno cijelo poglavlje. Opsežan pregled donose Silić i Pranjković (2007). U posljednjim dvjema navedenim gramatikama autori se posebno osvrću na uloge koje određeni padež ima u besprijedložnome obliku, a potom se navode i prijedlozi uz pojedini padež te obrazlažu različita značenja koja proizlaze iz tih veza.

Gramatike i priručnici za inojezične govornike nešto više pažnje posvećuju ovoj problematici. Tako je, npr. cijelo 17. poglavlje knjige Alexander (2006) posvećeno značenjima padeža u besprijedložnome i prijedložnome obliku. Osim iscrpnoga navođenja prijedloga uz svaki padež i njihovih značenja, daju se i primjeri te prijevod na engleski jezik. Kratak pregled prijedloga i značenja padeža donose Alt i Brown (2004). Grubišić (2007) u jednome poglavlju daje najčešće prijedloge uz pojedini padež bez objašnjavanja uloga, a uloge padeža u besprijedložnome obliku mogu se pronaći u dijelu knjige posvećenomu sintaksi.

Gotovo svi udžbenici hrvatskoga jezika namijenjeni inojezičnim govornicima, bez obzira jesu li objavljeni u Hrvatskoj ili u inozemstvu, donose barem kratak pregled ove problematike. Magner (1995) navodi neke od prijedloga koji se pojavljuju uz pojedine padeže, a potom se daje pregled upotrebe padeža s tim prijedlozima, odnosno bez njih. Udžbenik Hawkesworth (2006) također sadrži vrlo kratak osvrt na uloge padeža uz navođenje nekih od prijedloga uz svaki padež. Slično je i u Grubišić (1996), dok se uloge

padeža u Grubišić (2003) tek usput navode u nekoliko rečenica. U udžbeniku Kosovac i Lukić (2007) može se pronaći kratak osvrt na glavne uloge svakoga padeža i nekolicina prijedloga. Nešto veći broj prijedloga bez osvrta na uloge nalazi se u udžbeniku Kostrenčić, Kovačiček i Lukić (2002). Udžbenik Čilaš-Mikulić i sur. (2006) donosi kratak pregled prijedloga i padežnih uloga, a opsežniji se pregled može pronaći u udžbeniku Čilaš-Mikulić, Gulešić-Machata i Udier (2008).

Dakle, u većini se udžbenika, priručnika i gramatika mogu pronaći podatci o najčešćim padežnim ulogama, ali uglavnom u besprijedložnome obliku. Prijedlozi se posebno navode, uglavnom uz odgovarajući prijevod, ali se ne tumače uloge padeža u prijedložnome obliku osim u već ranije spomenutim udžbenicima Alexander (2006) i Čilaš-Mikulić, Gulešić-Machata i Udier (2008). U usporedbi s gramatikama i priručnicima namijenjenim izvornim govornicima, gramatike i priručnici namijenjeni inojezičnim govornicima često navode i glagole koji zahtijevaju dopunu u određenomu padežu.

### **1.3. Građa**

Istraživanje je provedeno na pisanoj i govornoj građi. Građu je činilo sedam različitih vrsta tekstova.

*Novinski članci* – Analizirana su dva novinska članka objavljena u dvjema različitim rubrikama. Prvi članak, *Istarska ljepotica iz talijanskog visokog društva*, objavljen u rubrici 'Život' tjednika *Globus*, sadrži 1 061 pojavnicu, a drugi članak, *Zmajevi lete i do 600 metara*, objavljen u rubrici 'Sport' tjednika *Narodni list*, sadrži 1 146 pojavnica.

*Usmeno izlaganje* – Odabran je ulomak dužega izlaganja (7 458 pojavnica) u kojem se tumači biblijski tekst (Davidov grijeh). Seminar je bio namijenjen odraslim polaznicima, a izlaganje je zapisano prema tonskom zapisu. Odabrani ulomak se sastoji od 2 742 pojavnice.

*Pisana rasprava* – Riječ je o pisanoj inačici usmenoga izlaganja o Davidovu grijehu s Bat-Šebom. Odabrani ulomak pisane rasprave koja ima 9 891 pojavnicu odgovara ulomku usmenoga izlaganja i sastoji se od 2 580 pojava.

*Prozni književni tekst* – Analizirani prozni književni tekst *Priča o Martinu Sanje Pilić* dio je zbirke priča *Ah, ludnica*, a broji 1 585 pojava.

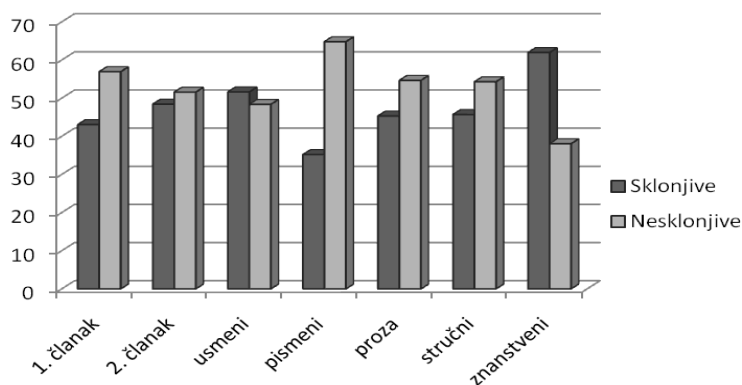
*Stručni rad* – Stručni rad pod naslovom *Pogrješan razvoj njemačke slavistike* Marija Grčevića objavljen je u časopisu *Jezik* i sastoji se od 2 208 pojava. Sažetak rada i ključne riječi nisu uključeni u analizu.

*Znanstveni članak* – Stanko Dabić i Stipan Penavin autori su znanstvenoga članka *Utjecaj obujma trgovanja na kretanje tržišnog indeksa Crobex*. Rad je objavljen u *Ekonomskome vjesniku*, a sadrži 3 257 pojava. Sažetak rada i ključne riječi nisu ni u ovom radu bili obuhvaćeni analizom.

Tablica 1: Zastupljenost sklonjivih i nesklonjivih pojava u postotcima

<i>pojavnice</i>	<i>1. članak</i>	<i>2. članak</i>	<i>usmeni</i>	<i>pismeni</i>	<i>proza</i>	<i>stručni</i>	<i>Znanst.</i>	<b><i>Ukupno</i></b>
Sklonj.	43,07	48,43	51,63	35,20	45,33	45,70	61,96	<b>49,04</b>
Neskl.	56,93	51,57	48,37	64,80	54,67	54,30	38,04	<b>50,96</b>

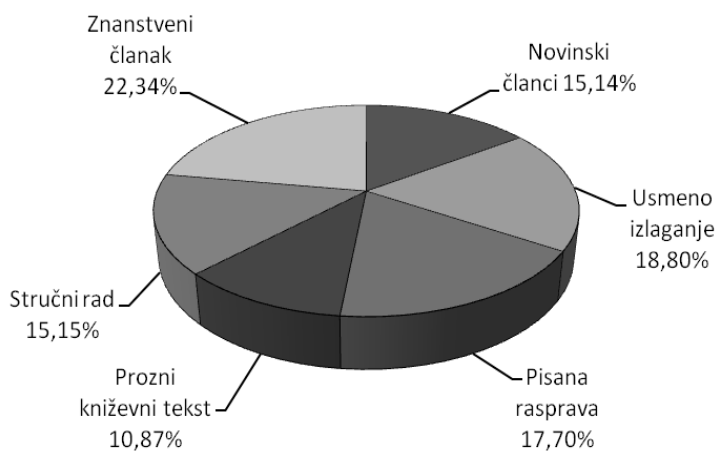
Odabrani tekstovi sadržavali su ukupno 14 579 pojava. Od toga je sklonjivih pojava bilo 7 150, a nesklonjivih 7 429. Tablica 1 prikazuje zastupljenost sklonjivih i nesklonjivih pojava u tekstovima. Ukupna zastupljenost sklonjivih pojava iznosila je 49,04%, a nesklonjivih 50,96%. Dakle, kao što se vidi iz tablice 1, odnosno grafikona 1, u odnosu na tekst raspon je udjela sklonjivih riječi vrlo velik, čak od 35% (pismeno izlaganje) do 62% (znanstveni rad). No većina tekstova ima oko 47% sklonjivih riječi.



Grafikon 1: Zastupljenost sklonjivih i nesklonjivih pojava u postotcima

#### 1.4. Način i svrha istraživanja

Utvrđen je broj pojava u svim raščlanjenim tekstovima i ukupan broj raščlanjenih pojava, udio sklonjivih i nesklonjivih riječi, zastupljenost sklonjivih riječi po vrstama te zastupljenost padeža po tekstovima i ukupno. Potom je utvrđena zastupljenost prototipne uloge ili uloga svakoga padeža u odnosu na ostale uloge. Za genitiv, dativ, akuzativ i instrumental napravljena je i analiza značenja koja ti padeži imaju u prijedložnome obliku. Iz analize su izostavljeni sažetci i ključne riječi kod stručnoga rada i znanstvenoga članka, a usmeno izlaganje i pismena rasprava nisu raščlanjeni u cijelosti, već je odabran samo jedan ulomak iz svakoga od njih kako bi udio svakoga teksta u ukupnome uzorku bio podjednak (grafikon 2). Raspon udjela pojedinoga teksta kreće se od 10,87% (prozni književni tekst) do 22,34% (znanstveni članak), prosjek iznosi 16,7%.



## Grafikon 2: Udio tekstova u raščlanjenome uzorku

Istraživanjem se željela utvrditi čestota prototipnih značenja hrvatskih padeža u odnosu na ostala značenja. Ujedno se prema zastupljenosti padeža koji zajedno s prijedlogom imaju određenu ulogu pokušao odrediti njihov položaj. Budući da navedene gramatike, priručnici i udžbenici namijenjeni učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga, uglavnom stranoga jezika ne posvećuju jednaku pozornost ulogama padeža, a prijedloge uglavnom samo nabrajaju dajući odgovarajući prijevod i ne raščlanjujući njihove uloge, rezultati istraživanja mogu dati dragocjene podatke o ulogama koje valja poučavati i o prijedlozima koji s pojedinim padežima imaju određenu ulogu. Osim što rezultati istraživanja mogu poslužiti kao građa za poučavanje hrvatskomu jeziku, mogu poslužiti i za izradu istraživačkih mjerila za proučavanje jezičnoga razvoja.

*Prototipna značenja* – Prvi je zadatak istraživanja bio provjeriti čestotu prototipnih značenja pojedinoga padeža (npr. predmet radnje za akuzativ, sredstvo za instrumental, obraćanje za vokativ) u odnosu na ostala značenja. Početna je pretpostavka bila da će prototipna značenja biti najzastupljenija.

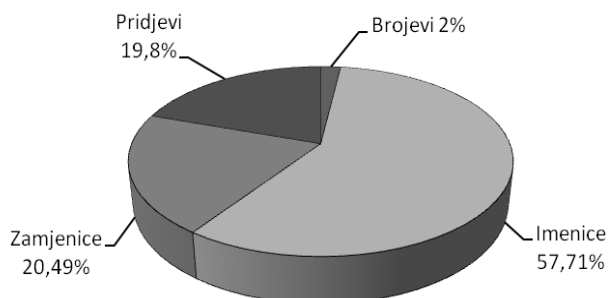
*Ostale uloge* – Drugi se zadatak odnosio na utvrđivanje najčešćih prijedloga uz pojedine padeže, a potom i čestote uloga koje proizlaze iz tih veza. Pretpostavka je bila da će poznavanje uloga proizaših iz tih veza značajno pridonijeti prepoznavanju padeža. Očekivano je, primjerice, da će najzastupljeniji prijedlozi s akuzativom značiti cilj, a instrumental s prijedlozima imati kvantitativno ili prostorno značenje.

## **2. Raščlamba**

Kad su svi tekstovi prepisani, odnosno kad je utvrđen broj sklonjivih riječi, utvrđivala se zastupljenost sklonjivih riječi prema vrstama te zastupljenost padeža. Dobiveni su podatci uspoređeni s podacima iz sličnoga istraživanja. Slijedilo je utvrđivanje zastupljenosti prototipnih uloga svakoga padeža u odnosu na ostale uloge. Potom je utvrđena zastupljenost prijedloga uz pojedini padež, broj pojavnica na čiji su oblik utjecali ti

prijedlozi, a zatim i značenje padeža u prijedložnome obliku. Rezultati zastupljenosti najčešćih padežnih uloga uspoređeni su s rezultatima dobivenim analizom značenja prijedložno-padežnih izraza.

## 2.1. Zastupljenost sklonjivih riječi prema vrstama



Grafikon 3: Zastupljenost sklonjivih riječi prema vrstama (u postocima)

U raščlanjenim tekstovima najzastupljenije su bile imenice (57,71%), potom zamjenice (20,49%) i pridjevi (19,8%) dok je brojeva bilo tek 2% (grafikon 3). Udio brojeva, namanje zastupljene vrste riječi, u tekstovima se kretao od 0,6% u pisanoj raspravi do 2,58% u znanstvenome članku dok se udio najzastupljenije vrste riječi – imenica kretao od 46,66% u usmenome izlaganju do 67,21% u drugome novinskom članku. Raspon udjela zamjenica bio je od 14,24% u usmenome izlaganju do 30,88% u stručnome radu, a pridjeva od 7,53% u znanstvenome članku do 37,09% u usmenome izlaganju. Zastupljenost sklonjivih riječi prema vrstama po tekstovima donosi tablica 2.

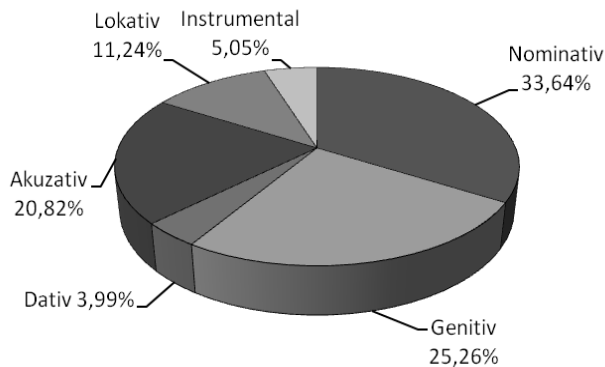
Tablica 2: Zastupljenost sklonjivih riječi prema vrstama (u postocima)

	<i>1. članak</i>	<i>2. članak</i>	<i>usmeni</i>	<i>pismeni</i>	<i>proza</i>	<i>stručni</i>	<i>znanstveni</i>	<b>Ukupno</b>
Brojevi	0,66	1,98	2,01	0,60	2,15	2,89	2,58	<b>2,00</b>
Imenice	59,74	67,21	46,66	53,60	55,91	53,42	66,75	<b>57,71</b>
Zamjenice	21,00	16,94	14,24	16,03	16,13	30,88	23,14	<b>20,49</b>
Pridjevi	18,60	13,87	37,09	39,77	25,81	12,81	7,53	<b>19,80</b>



## 5.2. Zastupljenost padeža

Padeži su određivani na svakome tekstu posebno, a potom je izračunata njihova ukupna zastupljenost (grafikon 4). Najzastupljeniji padež bio je, očekivano, nominativ s 33,64%, slijedi genitiv s 25,26% pa akuzativ s 20,82%. Na četvrtome je mjestu lokativ s 11,24% dok razlika u zastupljenosti instrumentala i dativa nije tako velika. Udio instrumentala iznosi 5,05%, a dativa 3,99%. U raščlanjenim tekstovima nije utvrđeno prisustvo vokativa, što se može objasniti činjenicom da su raščlanjeni pisani prozni tekstovi u kojima vokativ nije uobičajen, a usmeno izlaganje bilo je namijenjeno većoj skupini ljudi. Promotri li se raspon zastupljenosti padeža po tekstovima, dolazi se do zanimljivih podataka (tablica 3).



Grafikon 4: Zastupljenost padeža u postotcima

Tablica 3: Zastupljenost padeža u postotcima

	1. članak	2. članak	usmeni	pismeni	proza	stručni	znanstveni	<b>Ukupno</b>
N	32,38	36,94	42,72	33,59	38,17	29,30	28,64	<b>33,64</b>
G	22,76	24,68	11,10	15,52	12,01	25,53	43,90	<b>25,26</b>
D	3,06	2,52	4,99	7,63	4,30	4,65	1,39	<b>3,99</b>
A	19,04	18,20	26,87	27,23	30,82	17,02	13,88	<b>20,82</b>
L	16,85	11,89	8,04	8,57	10,57	16,75	10,41	<b>11,24</b>
I	5,91	5,77	6,28	7,46	4,13	6,75	1,78	<b>5,05</b>

*Nominativ* – Raspon zastupljenosti nominativa kretao se od 28,64% u znanstvenome članku do 42,72% u usmenoj raspravi. Prosječna zastupljenost nominativa iznosila je 34,53%. Nominativ je ujedno i najzastupljeniji padež u svim raščlanjenim tekstovima,

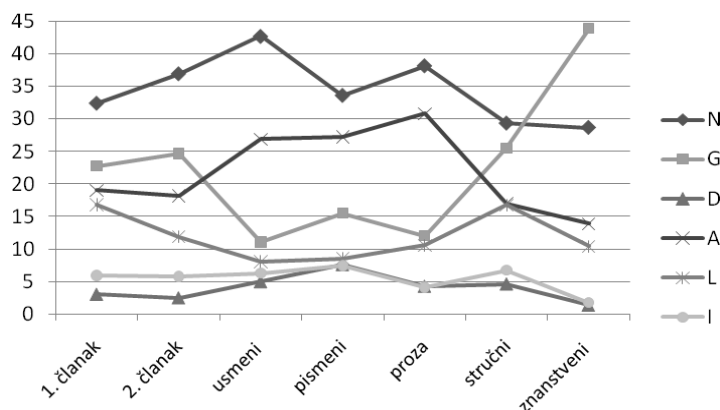
osim u znanstvenome članku u kojemu je genitiv na prvome mjestu. Taj je članak po nekoliko padežnih obilježja osebujan.

*Genitiv* – Drugi padež po čestoti bio je genitiv. Raspon zastupljenosti se kretao od 11,1% u usmenome izlaganju do čak 43,9% u znanstvenome članku (prosjek 22,21%). Razlog je tako velike zastupljenosti genitiva vjerojatno u vrsti raščlanjenoga znanstvenoga članka. Riječ je, naime, o tekstu koji govori o trgovanju dionicama i kretanju tržišnoga indeksa *Crobex* te zbog toga obiluje posvojnim genitivom. Međutim, zanimljivo je da je genitiv, osim u znanstvenome članku, bio zastupljeniji od akuzativa i u novinskim člancima te u stručnome radu. Udio genitiva u tim se tekstovima kretao od 22,76 do 25,53% (prosjek 24,32%), a akuzativa od 17,02 do 19,04% (prosjek 18,09%). Tolika zastupljenost genitiva nije u skladu s rezultatima nekih prijašnjih istraživanja, primjerice istraživanja Z. Kolaković (2007) u kojemu genitiv zauzima treće mjesto. Izostavi li se iz raščlambe znanstveni članak, raspon udjela genitiva bio bi od 11,1% u usmenome izlaganju do 25,53% u stručnome radu, što u prosjeku iznosi 18,6%, a akuzativa od 17,02 do 30,82% ili prosječno 23,2%. Dakle, u tome slučaju redosljed zastupljenosti padeža promijenio bi se u korist akuzativa.

*Akuzativ* – Prema ukupnim je rezultatima ovoga istraživanja akuzativ treći padež po zastupljenosti. Najmanje je zastupljen u znanstvenome članku – 13,88%, a najviše u proznome književnom tekstu – 30,82%, što u prosjeku iznosi 21,87%. I dok je genitiv bio zastupljeniji u novinskim člancima, stručnome radu i znanstvenome članku, akuzativ je bio zastupljeniji u usmenom izlaganju, pisanoj raspravi i proznom književnom tekstu, a njegov se udio kretao od 26,87 do 30,82% (prosjek 28,3%), dok je udio genitiva u tim tekstovima iznosio od 11,1 do 15,52% (prosjek 12,88%).

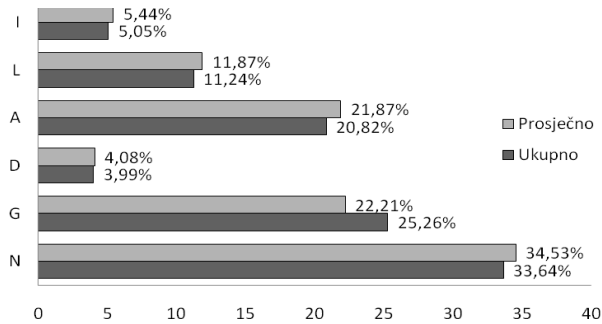
*Lokativ* – Četvrti je padež po čestoti lokativ, čiji se raspon kreće od 8,04% u usmenome izlaganju do 16,85% u prvome novinskom članku ili prosječno 11,87%. Najmanje su zastupljeni instrumental i dativ. Raspon zastupljenosti instrumentala kreće se od 1,78% u znanstvenome članku do 7,46% u pisanoj raspravi, što je prosječno 5,44%, a dativa od 1,39% u znanstvenome članku do 7,63% u pisanoj raspravi ili prosječno 4,08%.

*Redosljed zastupljenosti padeža* – Dakle, redosljed je padeža prema zastupljenosti u ukupnoj građi sljedeći: nominativ, genitiv, akuzativ, lokativ, instrumental, dativ (NGALID). Zastupljenost padeža u svim tekstovima prikazana je na grafikonu 5. U svim su tekstovima najzastupljeniji padeži nominativ, genitiv i akuzativ. Njihov poredak u trima raščlanjenim tekstovima (oba novinska članka te stručni rad) isti je kao i u ukupnome uzorku, u trima je na drugome mjestu akuzativ, a na trećemu genitiv (usmeno izlaganje, pisana rasprava i prozni književni tekst, a u jednome tekstu (znanstveni članak) na prvome se mjestu nalazi genitiv, slijedi nominativ pa akuzativ. Kada je riječ o dativu, lokativu i instrumentalu, u većini je tekstova njihova zastupljenost istovjetna onoj u ukupnome uzorku, dok je samo u dvama tekstovima, pisanoj raspravi i proznome književnom tekstu, dativ zastupljeniji od instrumentala.



Grafikon 5: Zastupljenost padeža u postotcima po tekstovima

Usporedi li se prosječna i ukupna zastupljenost padeža u cjelokupnoj građi, redosljed padeža ne će se promijeniti, ali razlike u postotku zastupljenosti hoće. Najočitiija će se razlika pojaviti kod genitiva (grafikon 6). Zastupljenost genitiva ukupno iznosi 25,26%, dok je prosječna zastupljenost 22,21%, odnosno smanjuje se za 3,05%. Razlika kod ostalih padeža povećava se prosječno za 0,61% , a kreće od 0,09% kod dativa do 1,05% kod akuzativa. Kada se promatra ukupna zastupljenost, razlika između udjela akuzativa i genitiva iznosi 4,44% u korist genitiva, a kada je u pitanju prosječna zastupljenost, ta razlika se smanjuje i iznosi samo 0,34%.



Grafikon 6: Zastupljenost padeža prosječno i ukupno

### 5.2.1. Zastupljenost padeža u drugim istraživanjima

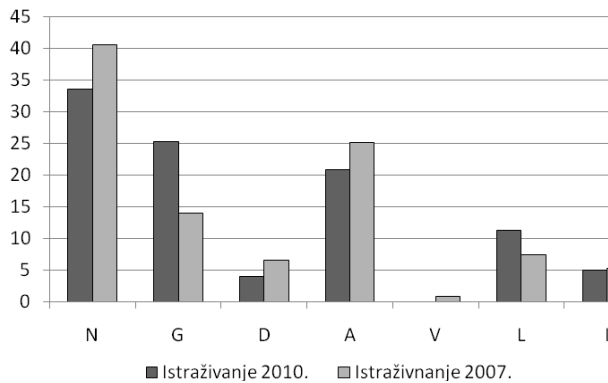
Usporede li se rezultati ovoga istraživanja s rezultatima istraživanja Z. Kolaković (tablica 4) koja je istraživala zastupljenost padeža u pisanim i govorenim tekstovima, vidljive su razlike u zastupljenosti padeža u cjelokupnoj građi koju su činili usmeno izlaganje, pisana rasprava, prozni književni tekst, lirska pjesma i dvije čitanke za prvi razred osnovne škole.

Tablica 4: Zastupljenost padeža ukupno (prilagođeno prema Kolaković, 2007)

	<i>čitanka A</i>	<i>čitanka B</i>	<i>lirika</i>	<i>proza</i>	<i>pismeni</i>	<i>usmeni</i>	<b><i>Ukupno</i></b>
N	44,82	41,53	24,14	31,28	36,72	44,70	<b>40,50</b>
G	10,59	15,40	15,86	15,57	15,31	13,30	<b>13,98</b>
D	6,27	6,65	15,17	13,02	7,34	3,99	<b>6,55</b>
A	25,67	23,42	27,59	28,14	25,47	24,65	<b>25,17</b>
V	2,62	1,48	5,52	0,30	0,47	0,09	<b>0,92</b>
L	5,53	6,47	7,59	5,24	8,49	8,41	<b>7,51</b>
I	4,46	5,05	4,14	6,44	6,02	4,86	<b>5,37</b>

Zastupljenost nominativa, dativa, akuzativa, vokativa i instrumentala bila je veća u istraživanju iz 2007. i kretala se od 0,32% kod instrumentala do 6,86% kod nominativa (prosjeak 3%) dok je zastupljenost lokativa bila 3,73% manja, a genitiva čak 11,28% manja (prosjeak 7,5%).

Na grafikonu 7 vidljivo je i da je, za razliku od ovoga istraživanja, u istraživanju Z. Kolaković poredak padeža bio sljedeći: nominativ, akuzativ, genitiv, lokativ, dativ, instrumental, vokativ (NAGLDIV). Dakle, genitiv je zauzimao treće mjesto. Kao što je već navedeno, izostavi li se iz analize znanstveni članak, i u istraživanju iz 2010. genitiv bi također bio na trećemu, a ne na drugom mjestu. Bilo bi zanimljivo vidjeti rezultate ako bi se analizirao znanstveni članak s drugoga znanstvenoga područja. U istraživanju iz 2007. vokativ je zauzimao posljednje mjesto, dok ga u istraživanju iz 2010. nije ni bilo. Različita je i zastupljenost dativa i instrumentala. U istraživanju Z. Kolaković dativ je bio zastupljeniji od instrumentala, a u ovome istraživanju instrumental je zastupljeniji. No u oba se istraživanja točan redoslijed manje zastupljenih padeža može promijeniti ovisno o vrsti teksta.



Grafikon 7: Zastupljenost padeža u dvama istraživanjima (u %)

Budući da su u obama istraživanjima raščlanjena dva ista teksta, usmeno izlaganje i pisana rasprava, zanimljivo je usporediti zastupljenost padeža u tim tekstovima jer, kao što je na početku ovoga rada naznačeno, za ovo su istraživanje odabrani samo ulomci tih tekstova, dok su u istraživanju iz 2007. godine ti tekstovi raščlanjeni u cijelosti (tablica 5).

Tablica 5: Zastupljenost padeža u usmenome izlaganju i pisanoj raspravi (2007. ~ 2010.)

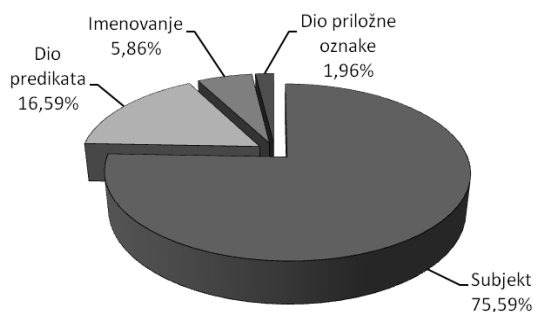
	2007.		2010.		<i>Razlika usmeni</i>	<i>Razlika pisani</i>
	<i>usmeni</i>	<i>pisani</i>	<i>usmeni</i>	<i>pisani</i>		
N	44,70	36,72	42,72	33,59	<b>1,98</b>	<b>3,13</b>
G	13,30	15,31	11,10	15,52	<b>2,20</b>	<b>-0,21</b>
D	3,99	7,34	4,99	7,63	<b>-1,00</b>	<b>-0,29</b>
A	24,65	25,47	26,87	27,23	<b>-2,22</b>	<b>-1,76</b>
V	0,09	0,47			<b>0,09</b>	<b>0,47</b>
L	8,41	8,49	8,04	8,57	<b>0,37</b>	<b>-0,08</b>
I	4,86	6,2	6,28	7,46	<b>-1,42</b>	<b>-1,26</b>

Redosljed padeža u usmenome izlaganju u obama istraživanjima bio je: nominativ, akuzativ, genitiv, lokativ, instrumental, dativ (NAGLID). Jedina je razlika u tome što je u ranijemu istraživanju bio zastupljen i vokativ. Ukupna zastupljenost pojedinoga padeža u ranijem je istraživanju bila veća kad je riječ o nominativu (1,98%), genitivu (2,2%) i lokativu (0,37%), a manja kod dativa (1%), akuzativa (2,22%) i instrumentala (1,42%), što u prosjeku iznosi 4,64%. Redosljed u pisanoj raspravi također je bio isti bez obzira je li se raščlanjivao cjeloviti tekst ili samo jedan ulomak: nominativ, akuzativ, genitiv, lokativ, dativ, instrumental (NAGLDI), a vokativ je opet bio zastupljen samo u cjelovitome tekstu. Ukupna je zastupljenost u ranijem istraživanju bila veća samo kod nominativa (3,13%), dok je zastupljenost svih ostalih padeža bila manja: kod genitiva (0,21%), dativa (0,29%), akuzativa (1,76%), lokativa (0,08%) i instrumentala (1,26%), u prosjeku 3,13%.

### 5.3. Zastupljenost padežnih značenja

Nakon određivanja padeža i utvrđivanja njihove zastupljenosti slijedilo je utvrđivanje zastupljenosti prototipnih uloga svakoga padeža u odnosu na ostale uloge, a potom i zastupljenosti prijedloga uz pojedini padež, broja pojavnica na čiji su oblik utjecali ti prijedlozi te značenja prijedložno-padežnih izraza.

Broj pojava u nominativu iznosi 2 405. Silić i Pranjković (2007) navode njegove četiri moguće uloge: subjekt, dio predikatnoga imena, dio priložne oznake te imenovanje. U raščlanjenoj građi najzastupljeniji je, kao što se i očekivalo, nominativ koji ima ulogu subjekta (75,59%), slijedi nominativ kao dio imenskoga predikata (16,59%), potom uloga imenovanja (5,86%), a najmanje je zastupljen, tek 1,96% nominativ kao dio priložne oznake (grafikon 8). Dakle, dvije najčešće uloge, subjekt i dio imenskoga predikata, objašnjavaju 92,18% značenja nominativa.



Grafikon 8: Značenjska zastupljenost nominativa

*Genitiv* – Nazivan katkada i zalihosnim padežem, genitiv je padež koji ima najšire i najopćenitije uloge. Za besprijedložni genitiv u gramatikama se navode primjerice posvojni, subjektni, objektni, objasnidbeni, dijelni, slavenski, vremenski, kvalitativni genitiv (Silić, Pranjković 2007). Broj pojava u genitivu iznosi 1 804. U raščlanjenoj građi najzastupljeniji je bio posvojni (47,78%). Idući je dijelni genitiv s 8,2%, pa kvalitativni genitiv kojim se označuje svojstvo ili osobina (7,05%). Udio subjektnoga genitiva iznosi 1,66%. Neobjašnjene su uloge 35,31% pojava u genitivu. Na tako velik udio posvojnoga genitiva vjerojatno je, kao i na ukupnu zastupljenost genitiva u raščlanjenoj građi, utjecao odabrani znanstveni članak koji, kako je već navedeno, obiluje posvojnim genitivom.

*Dativ* – Temeljno značenje dativa neograničena je direktivnost, a njegova je glavna uloga primatelj. Primatelj je onaj kojemu je usmjerena radnja, najčešće onaj koji se njome okoristio (Jelaska 2005). Udio dativa u cjelokupnoj građi iznosio je 3,99%, što znači da je

dativ s 287 pojava bio najmanje zastupljen padež. Značenje primatelja objašnjava 62,72% pojava u dativu, a na ostale uloge otpada 37,28%.

*Akuzativ* – Uz akuzativ se u gramatikama i priručnicima navode uloge izravnoga objekta, vremenski akuzativ, akuzativ mjere i načinski akuzativ. Udio akuzativa bio je 20,82% s 1 489 pojava. Značenje predmeta radnje ima čak 64,61% pojava u akuzativu, ostalim ulogama pripada 35,39% pojava.

*Instrumental* – Glavno je značenje besprijedložnoga instrumentala sredstvo, a prijedložnoga društvo. Udio instrumentala u cjelokupnoj građi iznosio je 5,05%, tj. 361 pojava. Najzastupljenije je značenje instrumentala sredstvo (29,92%), a zajedno sa značenjem društva, čiji udio iznosi 26,31%, objašnjava 56,23% značenja instrumentala. Neobjašnjeno ostaje 43,77% značenja instrumentala.

Može se zaključiti da raščlanjena značenja objašnjavaju nešto manje od dvije trećine značenja genitiva, dativa i akuzativa, a ne objašnjavaju malo više od dvije petine značenja instrumentala.

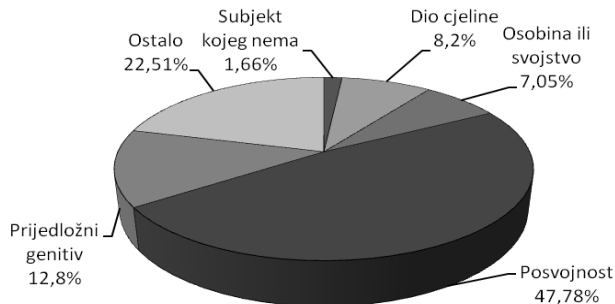
### **5.3.1. Zastupljenost prijedloga**

Budući da se lokativ pojavljuje samo uz prijedloge, bilo je potrebno odrediti i zastupljenost prijedloga ne samo uz lokativ, nego uz sve padeže. Naime, nije uvijek dovoljno poznavati samo prijedloge da bi se mogao odrediti padež koji slijedi. Primjerice, *pri* je jedini prijedlog koji dolazi samo s lokativom, dok ostale prijedloge (*na, o, po, u*) lokativ dijeli s akuzativom. Osim utvrđivanja zastupljenosti prijedloga uz pojedini padež, utvrđen je i broj pojava na čiji su oblik utjecali ti prijedlozi.

Prijedlozi se pojavljuju 1 287 puta i obuhvaćaju 17,32% nesklonjivih riječi u raščlanjenoj građi. Oni utječu na oblik 1 888 sklonjivih pojava, što znači da uvjetuju oblik 26,41% svih sklonjivih riječi. Grafikon 9 prikazuje udio prijedloga uz pojedini padež. Najveći je udio prijedloga uz lokativ, iznosi 43,66%. Dakle, više od dvije petine svih prijedloga u



raščlanjenim tekstovima otvaraju mjesto lokativu. Slijedi akuzativ s 26,81%, genitiv s 19,89% instrumental s 8,47% te dativ s 1,17%.



Grafikon 9: Udio prijedloga u raščlanjenoj građi

U raščlanjenoj građi uz genitiv se pojavljuje čak 27 različitih prijedloga, uz akuzativ 8, instrumental 6, lokativ 5 te dativ 4 različita prijedloga. Uz lokativ se prijedlozi pojavljuju 562 puta, a utječu na oblik svih pojavnica kojih je 804. Ukupan broj prijedloga uz akuzativ iznosi 345. Oni utječu na oblik 33,24% pojavnica u akuzativu. Slijedi genitiv s 256 prijedloga koji uvjetuju oblik 22,54% svih pojavnica u genitivu. Broj prijedloga uz instrumental iznosi 109, a oni utječu na 44,6% pojavnica. Najmanje se prijedloga pojavljuje uz dativ. Riječ je o 15 prijedloga koji utječu na oblik 7,32% pojavnica u dativu.

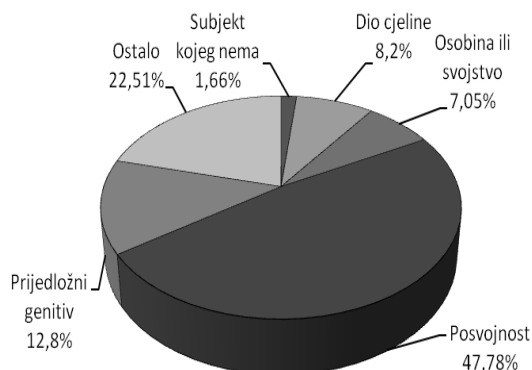
Tri se prijedloga (*na*, *o*, *po*) pojavljuju uz lokativ i akuzativ, po jedan uz akuzativ i instrumental (*pod*), odnosno genitiv i instrumental (*s/sa*). Dva se prijedloga pojavljuju uz tri padeža: *u* koji se pojavljuje uz genitiv, akuzativ i lokativ te prijedlog *za* uz genitiv, akuzativ i instrumental.

### 5.3.2. Zastupljenost značenja prijedložno-padežnih izraza

Nakon utvrđivanja zastupljenosti prijedloga uz pojedini padež i broja pojavnica na čiji su oblik utjecali ti prijedlozi određeno je i značenje prijedložno-padežnih izraza.

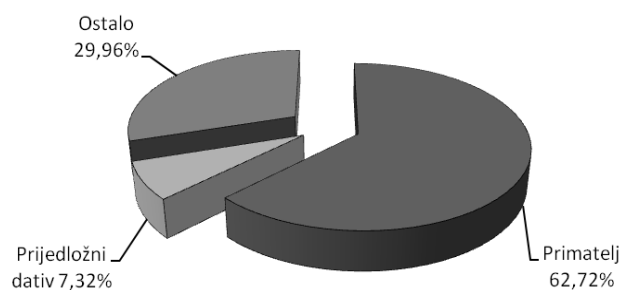
*Genitiv i prijedlozi* – Uz genitiv se pojavljuje velik broj prijedloga koji utječu na oblik čak 22,54% pojavnica. Genitiv je (prema Matas Ivanković) padež s najširim mogućnostima upotrebe u prostornom značenju i jedini koji označuje tzv. ablativnost – odvajanje radnje od određenoga mjesta (istrčao je *iz učionice*, pao je *s krova* i sl.).

Analizom je obuhvaćeno samo deset najčešćih prijedloga: *od, iz, s(a), između, do, izvan, kod, kraj, iza, pored*. Kao što se vidi na grafikonu 10, tih deset prijedloga objašnjava 12,8% uloga genitiva. Uz već objašnjene uloge (posvojni, subjektni, dijelni i kvalitativni genitiv), ti prijedložno-padežni izrazi ukupno objašnjavaju 77,49% značenja genitiva, dok neobjašnjeno ostaje 22,51%.



Grafikon 10: Značenjska zastupljenost genitiva

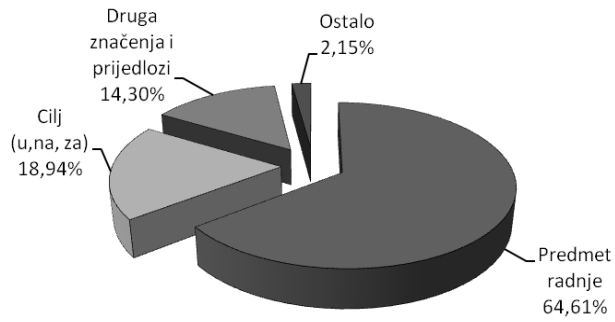
*Dativ i prijedlozi* – Dativ se slaže s malo prijedloga, a neki su od njih, poput prijedloga *k* i *prema*, zališni jer se pojavljuju u značenju koje ponavlja osnovno značenje dativa (Silić, Pranjković 2007). Ulogu primatelja ima 62,72% pojavnica u dativu, a četiri prijedloga, *k, prema, nasuprot* i *unatoč*, koji su zabilježeni u ovome istraživanju objašnjavaju, dodatnih 7,32%. To znači da je pokriveno ukupno 70,04% značenja dativa (grafikon 11).



Grafikon 11: Značenjska zastupljenost dativa

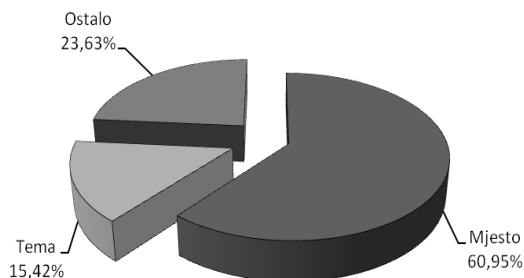
*Akuzativ i prijedlozi* – U akuzativu je čak 64,61% pojavnica imalo značenje predmeta radnje. Akuzativ s prijedlozima ima različita značenja i slaže se s većim brojem prijedloga (Silić, Pranjković 2007). Prijedlozi uz akuzativ znače kretanje i graničnu direktivnost (dostizanje cilja). U ovome su istraživanju raščlanjena samo tri

najzastupljenija prijedloga (*na*, *za*, *u*) koji pokrivaju 18,94% značenja akuzativa što s predmetom radnje iznosi 83,55%. Druga značenja tih prijedloga te ostali prijedlozi tih prijedloga objašnjavaju 14,30% značenja akuzativa, a ostala značenja ima 2,15% pojava (grafikon 12).



Grafikon 12: Značenjska zastupljenost akuzativa

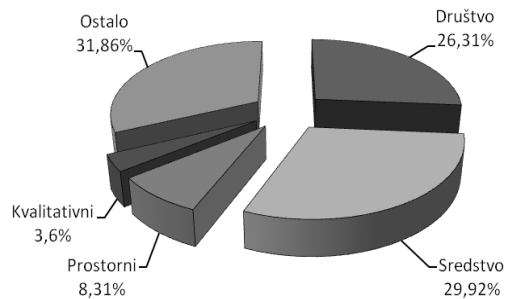
*Lokativ i prijedlozi* – Lokativ je jedini padež koji uvijek dolazi uz prijedloge. Temeljno mu je značenje prostorno. S akuzativom dijeli prijedloge *na*, *o*, *po*, *u*, a *pri* je jedini prijedlog koji dolazi samo s lokativom. Iako se u građi pojavljuje svih pet prijedloga, raščlanjeni su samo prijedlozi *na* i *u* (mjesto) te prijedlog *o* (tema). Značenje mjesta uz navedene prijedloge pojavljuje se u 60,95% slučajeva, a teme u 15,42%. Dakle, dvije uloge, odnosno tri prijedloga pokrivaju 76,37% značenja lokativa. Preostalih 23,63% lokativa odnosi se na ostale prijedloge i značenja (grafikon13).



Grafikon 13: Značenjska zastupljenost lokativa

*Instrumental i prijedlozi* – Već su raščlanjena glavna značenja besprijedložnoga instrumentala – sredstvo te prijedložnoga – društvo. Njihov udio iznosio je 56,23%.

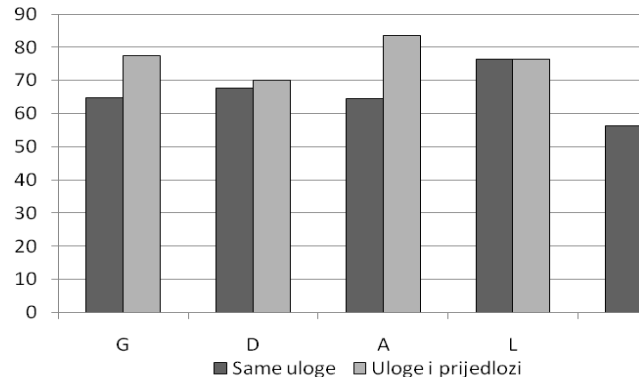
Prijedlog *s(a)* osim značenja društva može označavati i kvalitativnost. U toj se službi pojavljuje 3,6% instrumentala s prijedlogom *s(a)*, dok prijedlozi *među*, *nad*, *pod* i *pred* označavaju prostorni instrumental, a njegov udio iznosi 8,31% (grafikon 14). Preostalih 31,86% pojava u instrumentalu ima ostala značenja.



Grafikon 14: Značenjska zastupljenost instrumentala

## 6. Zaključak

Rezultati istraživanja pokazali su da se poznavanjem samo četiriju navedenih najčešćih uloga genitiva (posvojnoga, dijelnoga, kvalitativnoga i subjektnoga) može objasniti 64,69% značenja genitiva. Ako se iz preostalih 35,31% izdvoje i objasne uloge deset najčešćih prijedloga uz genitiv, postotak objašnjenoga značenja iznosi 77,49%. Značenje primatelja objašnjava 62,72% pojava u dativu, dok je udio prijedloznoga dativa (četiri prijedloga) 7,32% , što je ukupno 70,04%. Značenje primatelja radnje ima 64,61% akuzativa. Izdvoje li se iz preostalih 35,39% samo tri prijedloga, objasniti će se dodatnih 18,94% značenja akuzativa, ili ukupno 83,55%. Dvije uloge, odnosno tri prijedloga pokrivaju 76,37% značenja lokativa. Uloge sredstva i društva objašnjavaju 56,23% značenja instrumentala. Pridoda li se tomu značenje pet prijedloga, objasniti će se dodatnih 11,91% značenja instrumentala. Ipak, treba imati na umu da je pojava dativa i instrumentala bila relativno mala (dativ – 287 pojava, instrumental – 361 pojava) pa bi rezultate trebalo provjeriti na opsežnijoj građi.



Grafikon 15: Odnos padežne uloge ~ padežne uloge i prijedložno-padežni izrazi

Poznavanjem samo padežnih značenja može se utvrditi o kojemu je padežu riječ u više od 50% slučajeva (grafikon 15). Raspon se kreće od 56,23% kod instrumentala do 76,37% kod lokativa (prosjeak 65,92%). Ukupno je bilo deset uloga, tj. u prosjeku dvije uloge po padežu. Pridoda li se tomu značenje prijedložno-padežnih izraza, raspon se kreće od 68,14% kod instrumentala do 83,55% kod akuzativa (prosjeak 75,12%). Prijedlozi su činili 17,32% nesklonjivih riječi, a utjecali su na oblik više od jedne petine sklonjivih riječi (26,41%). Raščlanjeno je značenje ukupno 25 prijedloga, što iznosi u prosjeku 5 prijedloga po padežu uz napomenu da su se među raščlanjenim prijedlozima našla dva prijedloga zajednička akuzativu i lokativu (*u, na*) i jedan zajednički genitivu i instrumentalu (*s/sa*) pa bi, osim općenitoga navođenja značenja prijedložno-padežnih izraza, trebalo posvetiti pozornost i značenjskim razlikama kod onih prijedloga koji mogu biti zajednički dvama ili čak trima različitim padežima.

Rezultati ovoga istraživanja govore u prilog tvrdnji da se semantika treba poučavati zajedno s gramatikom (poglavito sintaksom i morfologijom). Na taj se način učenicima omogućava da ovladaju ne samo prototipnim padežnim ulogama, nego i da usvoje značenja najčešćih prijedložno-padežnih izraza. Uz poznavanje morfoloških oblika i glagola koji idu uz pojedine padeže bit će im lakše prepoznati padeže u različitim tekstovima, ali olakšat će i pismenu ili usmenu proizvodnju. Budući da je istraživanje rađeno na relativno malome uzorku, prije primjene konkretnih podataka u nastavi poželjno bi bilo napraviti slično istraživanje na većemu broju različitih pisanih i usmenih tekstova primjerenijih potrebama stranaca koji uče hrvatski jezik ili barem provesti

istraživanje u kojem će u prvome planu biti zastupljenost prijedložno-padežnih izraza i njihovih uloga kako bi se preciznije utvrdilo koji su to najčešći prijedlozi i u kojim se ulogama pojavljuju.

## 7. Literatura

- Alexander, R. (2006). *Bosnian, Croatian, Serbian – A Grammar with Sociolinguistic Commentary*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Alt, T. i Brown, W. (2004). *A Handbook of Bosnian, Serbian and Croatian*. Chapel Hill: The Slavic and East European Language Resource Center.
- Baričević, V., Kekelj, M. (2009) Udio vrsta riječi u tekstu na primjeru Lukina i Ivanova evanđelja, *Lahor* 8, 170-182.
- Barić, E. i sur. (1997). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bjedov, V. (2009). Prihvaćenost novoga poretka poučavanja padeža, *Lahor*, 1 (7), 24-58.
- Cvikić, L. i Jelaska, Z. (2007). Morfološka svjesnost i rječnički razvoj u hrvatskome kao drugome i stranome jeziku, *Riječ*, 13 (2), 66-78.
- Češi, M. i Jelaska, Z. (2007). Poučavanje gramatike i oblikovanje nastavnoga sata: primjer obrade sklonidbe padeža. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (ur.) *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama* (str. 100-118). Jastrebarsko: Slap i Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Čilaš-Mikulić, M. i sur. (2006). *Hrvatski za početnike 1*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Čilaš-Mikulić, M., Gulešić-Machata, M. i Udier, S. (2008). *Razgovarajte s nama!* Zagreb: FF press.
- Grubišić, V. (2007). *Croatian Grammar*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Grubišić, V. (2003). *Elementary Croatian 1*. Zagreb: Hrvatski informativni centar.
- Grubišić, V. (1996). *Elementary Croatian 2*. Zagreb: Hrvatski informativni centar.
- Ham, S. (2002). *Školska gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hawkesworth, C. (2006). *Colloquial Croatian*. London: Routledge.

- Jelaska, Z. i Kovačević, M. (2001). Odnos glagola i imenica u ranome jezičnome razvoju. U D. Sesar i I. Vidović Bolt (ur.) *Zbornik radova II. slavističkoga kongresa* (str. 441-452). Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- Jelaska, Z., Kovačević, M. i Anđel, M. (2002). Morphology and Semantics – The Basis of Croatian Case. U M. D. Voeikova i W. U. Dressler (ur.) *Pre- and Protomorphology: Early Phases of Morphological Development in Nouns and Verbs* (str. 177-189). München: Lincom studies in Theoretical Linguistics.
- Jelaska, Z. (2005.a). Oblici hrvatskih riječi. U Z. Jelaska i sur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 136-143). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2005.b). Padežni sustav hrvatskoga. U Z. Jelaska i sur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 144-151). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. i Cvikić, L. (2005). Poučavanje hrvatskim padežima. U Z. Jelaska i sur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 329-340). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2006.a). Deset razloga za novi redosljed padeža. *Metodički profili*, 2/1, 28-30.
- Jelaska, Z. (2006.b). Hrvatska sklonidba i određivanje padeža, *Metodički profili*, 3/4, 40-42.
- Kolaković, Z. (2007). Zastupljenost padeža u hrvatskome jeziku u pisanim i govornim tekstovima. *Lahor*, 2 (4), 242-270.
- Kosovac, V. i Lukić, V. (2007). *Učimo hrvatski 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kosovac, V. i Lukić, V. (2007). *Učimo hrvatski 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kostrenčić, V., Kovačićek, M. i Lukić, V. (2002). *Učimo hrvatski 3*. Zagreb: Centar za strane jezike.
- Magner, T. F. (1995). *Introduction to the Croatian and Serbian Language*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Matas Ivanković, I. *Izražavanje prostornih značenja prijedložno-padežnim izrazima*.  
Preuzeto s: [http://www.hrvatskiplus.org/prilozi/dokumenti/anagram/Matas-Ivankovic\\_Izrazavanje.pdf](http://www.hrvatskiplus.org/prilozi/dokumenti/anagram/Matas-Ivankovic_Izrazavanje.pdf) (16. 4. 2010.)
- Moguš, M., Bratanić, M. i Tadić, M. (1999). *Hrvatski čestotni rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

- Novak Milić, J. (2002). Neke morfološke pogreške “stranaca” kod učenja hrvatskoga kao drugoga ili stranoga jezika. U D. Stolac, N. Ivanetić i B. Pritchard (ur.) *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – Izazovi na početku XXI. stoljeća* (373-401). Zagreb – Rijeka: Grafrade.
- Patridge, M. (1988). *Serbo-Croat: Practical Grammar and Reader*. Beograd: Prosveta.
- Raguž, D. (1997). *Praktična hrvatska gramatika*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Silić, J. i Pranjković, I. (2007). *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Udier, S. L., Gulešić-Machata, M. i Čilaš-Mikulić, M. (2006). Gramatičko-semantički pristup obradi padeža. *Lahor, 1* (1), 36-48.
- Vuletić, D. i Arapović, D. (1981). Morfologija u govoru, *Defektologija, 17* (1-2), 35-45.

## Summary

### The Frequency of Case Meanings in Croatian

*Traditionally the meaning is typically studied by semantics which is separated by other language levels called grammar (syntax, morphology, phonology). This paper analyses different meanings of Croatian cases in several different types of text. The data consists of two newspaper articles, spoken text (freely spoken without pre-writing), its written version (which is edited for printing), short written story, professional paper and original scientific paper. The percentage of prototypical meaning(s) is compared to the percentage of other meanings for each of the seven Croatian cases (regardless of the number), e.g. object for Accusative, means for Instrumental. Meanings of cases can help to identify more than 50% cases. The range varies from 56.23% for Instrumental to 76.37% for Locative (average 65.92%). It will also analyse typical roles of certain cases with preposition. Meaning of cases and meaning of prepositions with these cases can explain between 68.14% of Instrumental and 83.55% of Accusative (average 75.12%). The results could be used as basis for teaching Croatian as well as instrument to assess language development of Croatian language learners.*

**Key words:** meanings of Croatian cases, typical roles of certain cases with preposition, grammatical-semantic approach

**Ključne riječi:** značenja hrvatskih padeža, tipične uloge pojedinih padeža s prijedlogom, gramatičko-semantički pristup



**Даниела Кировска-Симјаноска**

Универзитет на Југоисточна Европа – Тетово

## **Кога да се започне со учење на втор јазик во училиштето?**

Теориите за учење на втор јазик како еден од најбитните фактори за неговото совладување ја истакнуваат возраста на која се започнува со учење на јазикот. Најголемиот број лингвисти ја застапуваат тезата за учење на вториот јазик од најрана возраст, односно само тогаш поединецот може да ја постигне посакуваната точност во зборувањето и да се доближи до нивото на познавање на мајчиниот јазик. Како што постојат неколку работи кои одат во полза на раното учење подеднакво постојат и такви кои му даваат предност на учење на јазикот на постара возраст.

Сепак започнувањето со учење на еден јазик кај сите поедници не дава исти резултати. Тоа значи дека возраста сама по себе не е единствениот фактор кој треба да се има предвид во учењето на јазикот.

Кога станува збор за учењето на македонскиот јазик од страна на припадниците на етничките заедници апсолутно е неопходно да се направи исцрпно и обемно испитување на резултатите што учењето на јазикот ги дало досега, па да се констатира дали е подобро да се започне со негово учење од најрана училишна возраст или подоцна.

Рефератот во кратки црти се осврнува на досегашните проблеми во наставата по македонски јазик кај припадниците на етничките заедници и дава неколку сугестии за тоа како да се подобри истата. Тргувајќи од фактот дека досегашното учење на покажало некои особени резултати, сметаме дека воведувањето на македонскиот јазик од најрана возраст во наставата би ги поправило донекаде работите.

Во денешно време, повеќе од кога и да било, познавањето на повеќе од еден јазик е неопходно и може да се каже, задолжително. Секој од нас станува комплетен член на едно општество тогаш кога ќе го научи јазикот на тоа општество.

Во таа смисла може да се зборува за учење на втор јазик во рамки на едно општество. Втор јазик е секој јазик што се усвојува по мајчиниот, односно секој нов јазик кој поединецот го усвојува во рамките на заедницата која се служи со него. Тоа значи дека втор јазик би бил јазикот кој се зборува во една држава и кој го учат нејзините жители на кои мајчин им е друг јазик.

Во таа смисла кога се работи за учење на втор јазик во училиштето постојат повеќе фактори кои се земаат предвид. Познато е дека сите деца, во нормални околности и со нормален развој, без многу тешкоти успешно го совладуваат мајчиниот јазик.

Но, кога станува збор за совладување на втор јазик работите не се толку едноставни.

Врз учењето на вториот јазик влијаат многу фактори. Некои од поважните се: личните особености на оној што го учи јазикот, структурата на мајчиниот и вториот јазик, можноста за интеракција со родени говорители на вториот јазик. Повеќе од јасно е дека наставникот нема контрола врз ваквите фактори, но од него и не се бара тоа. Сè што треба тој да стори е да ги проучи и разбере доволно за да му помогне на ученикот во совладувањето на вториот јазик.

Многумина веруваат дека некои фактори се побитни од некои други, па во своите проучувања им даваат поголема предност. Така, најпроучувани се интелигенцијата, способноста за брзо учење, личноста на ученикот, неговите лични верувања и убедувања, мотивацијата и возраста кога тој започнува со учење на јазикот.

Теориите за учење на вториот јазик ја истакнуваат возраста на која се започнува со учење на јазикот како еден од најбитните фактори во неговото совладување. Најголемиот број лингвисти ја застапуваат тезата за започнување со учење на вториот јазик од најрана возраст, односно тие сметаат дека само тогаш поединецот може да ја постигне посакуваната точност во зборувањето и да се доближи до нивото на познавање на мајчиниот јазик.

Ако малку погледнеме наназад кон теориите кои се занимаваат со возраста како фактор во усвојувањето на еден јазик може да се заклучат повеќе работи.

1. Многу малку работи се познати кога станува збор за усвојување на кој било втор јазик за да може со сигурност да се каже дека усвојувањето е лесно на одредена возраст, а тешко на друга.
2. Започнувањето со учење на еден јазик кај сите поединци не дава исти резултати. Тоа значи дека возраста не е единствениот фактор кој треба да се има предвид кога се започнува со учење на втор јазик.

3. Има неколку работи кои одат во полза на раната возраст, но исто така има и такви кои се во корист на учење на јазикот на постара возраст. На овие работи ќе се навратиме подоцна кога ќе се осврнеме конкретно на македонскиот јазик.

Исто така, што се однесува до влијанието на возраста во учењето на вториот јазик битно е да се спомене и следново:

1. Почетната возраст не влијае **врз начинот на усвојување** на вториот јазик. Иако може да има разлики во редот на усвојувањето, тие не се резултат на возраста.
2. Почетната возраст влијае **на брзината на учење**. Кога се учи граматиката и лексичкиот фонд на јазикот адолесцентите покажуваат подобар успех од децата и од возрасните.
3. Почетната возраст и времетраењето на изложеноста на вториот јазик влијаат **на нивото на успех**. Времетраењето на изложеноста придонесува за поголема комуникативна течност во зборувањето, а почетната возраст влијае на нивото на точност, што особено се однесува на изговорот.

Сите досега споменати работи се однесуваат на учењето втор јазик воопшто.

Сега, да ја разгледаме накратко ситуацијата со учењето на македонскиот јазик како втор во нашата држава.

Македонскиот јазик како наставен предмет за учениците од заедниците се изведува повеќе од 60 години, што значи дека има долга традиција во образовниот систем на Република Македонија.

Доброто познавање на македонскиот јазик, и особено, оспособеноста за активно служење со него во животната и работната средина, има повеќекратно значење за припадниците на другите етнички заедници кои живеат на територијата на Република Македонија. Тоа, во прв ред, се однесува на зголемувањето на можностите за продолжување на школувањето, за вработување, за можноста за активно учество во активностите на македонската заедница и слично.

За учениците од етничките заедници, двојазичноста во Македонија е природна и неизбежна појава зашто со македонскиот јазик тие се среќаваат од најрана возраст на улица, преку медиумите и подоцна на училиште.

Имајќи го предвид сето ова погоре споменато, најверојатно одговорот на прашањето кога да се започне со учење на втор јазик би бил тогаш кога ученикот ќе биде подготвен да се соочи со предизвикот на учење на уште еден јазик, покрај неговиот мајчин. Тука се наметнува прашањето за преголемите очекувања што се поставуваат пред ученикот и неговата преоптовареност како и прашањето што се бара од него кога го учи македонскиот јазик:

- Дали во овој случај се бара негово учење и усовршување до ниво на мајчиниот јазик? Ако е тоа така, тогаш е неопходно учење на јазикот колку што е можно порано.

- Дали целта на учење е развивање на основните комуникативни способности на ученикот? Во тој случај, учењето на македонскиот како втор може да започне и подоцна, зашто во овој случај големо внимание се посветува на развивањето и зачувувањето на првиот јазик.

Значи, може да се заклучи дека воведувањето на вториот јазик во училиштата, во голема мера, зависи од наставните цели и јазичните програми.

Сепак, треба да се изврши едно обемно испитување на резултатите што ги дало досегашното учење на македонскиот јазик, со досегашните методи на предавање и фонд на часови, па да се констатира дали е добро да се започне со учење уште од најрана училишна возраст или да се почека ученикот да се навикне на обврските кои му претстојат. Секако не треба да се занемари и фактот дека децата сега се изложени на повеќе јазици уште од најрана возраст, па така на пример англискиот јазик почнуваат да го учат уште во градинка.

Ова пак од друга страна доведува до намалување на вредноста и важноста не само на македонскиот туку и воопшто на другите јазици кои се мајчин јазик на припадниците на етничките заедници, но се разбира тоа е друга тема за дискусија.

Треба секако да се спомене и фактот дека и покрај повеќедецениското изучување на македонскиот јазик кај припадниците на етничките заедници, наставата не ги дала очекуваните резултати. Причините за тоа се многубројни, почнувајќи од политиката, субјективните фактори сè до методологијата на предавањето, наставниот кадар кој во голема мера е немотивиран, наставните планови и програми.

Имајќи ги предвид досегашните резултати постигнати на полето на совладување на македонскиот јазик, со право може да се заклучат следниве работи:

- досегашниот фонд на часови предвиден за предметот македонски јазик кај паралелките од етничките заедници не ги дал очекуваните резултати, што значи дека треба уште еднаш да се преиспита бројот на часови предвидени за овој предмет. Тука треба да се напомене дека досега македонскиот јазик во училиштето се изучуваше од трето одделение.
- постои недостиг од наставни материјали кои би биле од голема полза за поуспешно совладување на јазикот
- изучувањето на предметот е поставено така што не нуди дополнителна мотивација кај оние ученици кои навистина сакаат да го совладаат јазикот.

Ако се залагаме за учење на македонскиот јазик уште од прво одделение кај припадниците на етничките заедници, тоа значи дека ние имаме на ум неколку позитивни аспекти од таквото залагање:

- раниот почеток овозможува и подобро совладување на фонетско-фонолошкиот систем на јазикот, односно пред се, на изговорот и на акцентот, делови од јазикот што се особено тешки за совладување на постара возраст
- раниот почеток значи и поголема свесност за јазикот кој се изучува, свесност која овозможува повлекување паралели меѓу првиот и вториот јазик и е многу битна за усвојувањето воопшто

- ако внимателно се поставени работите, јазикот треба да се изучува најпрвин преку игра, имајќи го предвид недостигот од внимание кај децата
- детето нема да чувствува притисок и напнатост во поглед на јазикот, што ќе му овозможи полесно сфаќање и што ќе влијае позитивно врз неговиот општообразовен развој.

Сепак, и започнувањето со изучување на јазикот во подоцнежните години има неколку позитивни аспекти кои треба да се споменат:

- постарите ученици можат да извлекуваат заклучоци за вториот јазик врз основа на нивниот мајчин јазик
- тие имаат развиено поголем број на стратегии за учење, што од своја страна значи дека учењето на вториот јазик би одело полесно
- тие јасно разбираат зошто го учат јазикот и се подготвени да го научат за нивна лична цел.

Но, со оглед на тоа дека се работи за јазик што учениците имаат можност да го слушаат од најрана возраст, што е во нивното опкружување не би претставувало особен напор да се започне со неговото изучување од прво одделение. Резултатите што раното учење би ги дало би биле сигурно далеку поголеми од оние со кои се среќаваме сега.

Македонскиот јазик за припадниците на етичките заедници ја има улогата на официјален јазик и јазик на општествената средина. Сепак, тој во никој случај не е странски јазик и никако не смее да се разгледува како таков.

Од друга страна пак, тој не може сосема да се разгледува и како втор јазик, бидејќи за овие ученици тој е официјален јазик за комуникација во општеството во кое тие живеат и би било незамисливо нивно функционирање во една таква средина без познавање на јазикот.

Сепак, кај голем дел од овие ученици македонскиот јазик се учи како странски јазик. Причината за тоа лежи во фактот што за некои од овие деца, македонскиот јазик е навистина странски и тие за првпат се сретнуваат со него кога тоа ќе стане нивна училишна обврска. Без да навлегуваме во детали зошто е тоа така, доволно е да речеме дека на таквата ситуација влијаат општествени, културни, како и објективни фактори (етнички чисти средини). Ваквата ситуација, се разбира дека не е за оправдување, но сепак е факт и останува на наставникот да се справи со сите проблеми што може да произлезат од неа.

Од друга страна мора да се споменат и оние ученици кои македонскиот јазик го знаат и го научиле пред тој да стане нивна училишна обврска. На овој начин во училиштето во рамките на една паралелка доаѓа до судир на ученици кои го знаат и оние кои не го знаат јазкот. Тоа дополнително ја комплицира и отежнува ситуацијата пред се за наставникот, а потоа и за усогласување на наставната програма која би требало да се прилагоди на двата типа ученици.

Затоа, воведувањето на македонскиот јазик како задолжителен предмет од прво одделение би можело до некаде да ги поправи досегашните резултати. Учењето на јазикот од најрана возраст би морало да започне преку игра, со мноштво најразлични активности, без притисок од наставникот и преку мотивирање на учениците.

Покрај се ова постои и уште една работа која никако не смее да се занемари, а тоа е дека македонскиот јазик се наоѓа во една доста специфична ситуација кога станува збор за неговото учење од страна на припадниците на етничките заедници. Тоа лежи во фактот дека и албанскиот јазик се смета за службен онаму каде што има доминантно албанско население, што само придонесува за сложеноста на целата ситуација.

Поради ова, лесно би било да се претпостави дека целите за учење на македонскиот јазик се различни од оние кои важеле пред неколку години. Може да се очекува сè

помало ниво на познавање на јазикот и негово учење во текот на наставниот процес, дури и пред децата да дојдат на училиште.

Согласно ова, и македонскиот јазик, било да се учи како мајчин, втор или јазик на средината треба да претрпи промени во поглед на методите на учење. Во спротивно, сè повеќе ќе се зголемува јазот меѓу реалната ситуација на теренот и она што се учи и се бара од учениците.

Затоа, наставните програми треба многу внимателно да се разгледуваат, треба да се одредат наставните цели и добро да се размисли што се очекува од учениците да знаат почнувајќи од најраната возраст.

За крај мора да се спомене и фактот дека за жал, учењето на македонскиот јазик од страна на припадниците на етничките заедници од прво одделение има и своја политичка димензија. Со донесување на законот за негово задолжително учење од прво одделение сведоци сме на развојно разни толкувања на законот, сугестии дури и од страна на високи европски институции. Република Македонија, како релативно млада, демократска земја прави доста големи напори за модернизација и воведување промени на полето на образовниот систем. Токму овој закон се обидува на некој начин да ги поправи работите и да ги надмине недостатоците од досегашниот пристап.

Меѓутоа, моменталниот закон да се воведо македонскиот јазик од прво одделение предизвика револт особено кај припадниците на албанската заедница и сега се наоѓаме во ситуација каде секоја страна смета дека е во право и никој не попушта. Штетата од тоа, за жал, може да биде далекусежна. Треба да се направат напори да се остави политиката на страна и да се сфати дека учењето на јазикот од најмала возраст може само да донесе корист и да придонесе за многу полесна интеграција во општеството.



Со еден позитивен пристап треба да се објасни дека учењето на македонскиот јазик како јазик кој го зборува средината не треба и не смее да значи губење на идентитетот и правата што произлегуваат од националноста на која поединецот припаѓа, туку напротив доброто познавање на македонскиот јазик е од особен интерес и за самите нив, бидејќи тоа ги проширува можностите за нивно напредување и воопшто поквалитетно живеење. Само така од јазичните и културните бариери и разлики што секој ги носи во училиштето може да се направи средство за поуспешно учење и зголемување на јазичната компетенција.

Богатото наследство со различни јазици и култури што постојат во Република Македонија треба постојано да се заштитува, да се развива и да се унапредува. На различноста не смее по никоја цена да се гледа како на пречка во комуникацијата, во секојдневниот живот, туку како на средство за збогатување и меѓусебно разбирање.

## **Литература**

Бојковска, С. (2004). За образовниот систем во Република Македонија (современи состојби и перспективи). *Литературен збор, 1-3*

Бојковска, С. (2007). Образовниот систем во Република Македонија (традиција, современи состојби и стратегии). *Предавања на XXXIX меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура, 85-99*

Мустафа, А. (1996). *Македонскиот јазик во образованието*. Скопје: Логос-А

*Состојби и проблеми во изучувањето на македонскиот јазик во паралелките и училиштата со настава на албански и турски јазик во основното и средното образование и воспитание во СР Македонија – анализа*. (1989). Скопје: Републички завод за унапредување на образованието и воспитанието

Тримческа, Ј. (2005). *Анализа за дејноста основно образование учебна 2004-2005*. Скопје: Министерство за образование и наука

Црвенковска, Е. (1996). Македонскиот јазик како странски. *Folia Philologica Macedono-Polonica, 127-132*

Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston

## **Summary**

When we look at the theories that deal with the age as a factor in language learning, we can conclude few important points - 1. Not many things are known when it comes to language acquisition so that we can say positively that the acquisition is easy at certain age and difficult at different age. 2. There are some things which are in favor of the early age acquisition, as well as few supportive of language learning at older age. Language learning is a process in which learners participate physically, emotionally and intellectually. Hence, language learning at the early age must begin through games, with a variety of activities, without pressure from the teacher's side and through motivation.

Macedonian language is the official language as well as the language of the social environment for the ethnical groups in Macedonia. Based on what was stated in the paper, the conclusion would be that Macedonian language learning for these students should start as soon as possible, from the first grade primary school, with at least two classes per week. Having said this, we should keep in mind that the number of classes is not the only condition that should be fulfilled.

There is a large amount of students coming to classes with minimum or no knowledge of the language at all. Without going into details why the situation is such, enough would be to say that there are social, cultural and objective factors involved. It is up to the teacher, in such circumstances, to deal with the issues that may arise from this situation.

**Клучни зборови:** учење на јазикот, возраста како фактор, ученици од етничките  
зедници, проблеми во наставата

**Keywords:** language acquisition, language knowledge, age, ethnical groups

**Гордана Михајлоска**

**Андријана Страшевска**

СОУ „Гостивар“ - Гостивар

## **Наставата по македонски јазик како немајчин јазик**

Во процесот на учење и усвојување на македонскиот јазик како втор јазик се појавуваат определени преоблеми при постигнувањето на потребниот степен на владеење на јазикот. Досега не се направени систематски проучувања за тоа што треба да опфаќаат овие степени. Ова е едно поопширно видување на наставата по македонски јазик како немајчин јазик низ повеќегодишната практика. Професорите по македонски јазик, кои предаваат во паралелки на кои македонскиот не им е мајчин јазик се соочуваат со најразлични проблеми во текот на одржување на наставата. Професорите морат самите да ја адаптираат програмата во зависност од структурата на ученици што ја имаат во класот.

Досегашната практика ни остава простор да ги посочиме предностите и недостатоците во програмата и учебниците по немајчин јазик.

Ние се обидовме да направиме едно наше видување и посочување на предностите и недостатоците на програмата и учебниците по немајчин јазик. Заклучоците се донесени врз основа на разгледаните програми и учебници од I до IV-та година.

При пишување на учебниците авторите не водат сметка дека во еден клас има различна структура на ученици:

- ученици кои воопшто не го разбираат македонскиот јазик;
- ученици кои делумно го разбираат и зборуваат македонскиот јазик и делумно ги совладуваат наставните содржини предвидени со програмата;
- ученици кои добро го зборуваат македонскиот јазик и ги совладуваат сите наставни содржини предвидени со програмата.

Програмата по македонски како немајчин јазик во поголем степен одговара на возраста и сознајниот степен на развој на учениците, но има делови кои треба да бидат заменети и делови кои треба да бидат дополнети. Во програмата по македонски како немајчин јазик треба да бидат вметнати повеќе часови за интеракција и комуникација на учениците што ќе им помогне во совладувањето и усовршувањето на македонскиот јазик.

Во процесот на учење и усвојување на македонскиот јазик како втор јазик се појавуваат определени преоблеми при постигнувањето на потребниот степен на владеење на јазикот. Ние професорите кои предаваме во паралелки на кои македонскиот не им е мајчин јазик се соочуваме со најразлични проблеми во текот на одржувањето на наставата.

Најпрво би истакнале дека за време на студиите не добиваме подготовка и насоки за одржувањето на наставата во паралелки на кои македонскиот не им е мајчин јазик. Професорот мора самиот да се снаоѓа и да ја адаптира програмата во зависност од структурата на ученици што ќе ја затекне во класот.

Мораме да напоменеме дека наставата се разликува во албанските и турските паралелки. Учениците од турска популација многу слабо го познаваат и зборуваат македонскиот јазик за разлика од учениците од албанска популација. Речиси во сите класови учениците може да се групираат во три групи во зависност од степенот на разбирање и владеење на македонскиот јазик:

- ученици кои воопшто не го разбираат македонскиот јазик;
- ученици кои делумно го разбираат и зборуваат македонскиот јазик и делумно ги совладуваат наставните содржини предвидени со програмата;
- ученици кои добро го зборуваат македонскиот јазик и ги совладуваат сите наставни содржини предвидени со програмата.

Програмата по мајчин јазик во поголем дел одговара на возраста и сознајниот степен на развој на учениците но има делови кои треба да бидат заменети и делови кои треба да бидат дополнети. Во програмата по македонски како мајчин јазик треба да бидат вметнати повеќе часови за интеракција и комуникација на учениците што ќе им помогне во совладувањето и усовршувањето на македонскиот јазик.

Досегашната практика ни остава простор да ги посочиме предностите и недостатоците во програмата и учебниците по мајчин јазик.

Започнуваме со програмата за I-ва година за реформираното гимназиско образование и гимназискиот учебник за прва година.

По програма во прва година се изучува фонетика, правопис, акцент од областа на јазикот, а од областа литература се изучува народна литература, словенска писменост, средновековни жанрови. Програмата не е пренатрупана и одговара на возраста на учениците. Ние би предложиле да се вметнат повеќе часови од областа на правопис и правоговор, бидејќи тука учениците наидуваат на потешкотии. Во учебниците треба да има повеќе вежби од различен тип и различно тежинско ниво.

Да има повеќе текстови преку кои учениците ќе може да може да вежбаат прераскажување кое претставува проблем за нив. За истите тие текстови да има прашања од различен тип: со дополнување, целосно одговарање, заокружување.

По програма за II-ра година се изучува морфологија, од областа јазик, а од областа литература се изучува Просветителството во Македонија и Романтизмот и преродбата во Македонија. Програмата не е натрупана и одговара на возраста и сознајниот степен на развој на учениците. Кога станува збор за учебникот за втора година сакаме да посочиме на извадоците од делата на Кирил Пејчиновиќ, Јоаким Крчовски, Теодосиј Синаитски и Рајко Жинзифов. Тука наидуваме на проблеми со разбирање на содржината затоа што текстовите се на народен јазик. Многу подобро ќе биде кога покрај оригиналниот текст ќе има превод на литературен јазик кој ќе биде разбирлив за учениците. Анализата на овие текстови ќе биде многу полесна ако се врши преку прашања со различно тежинско ниво. Во делот на јазикот недостасуваат вежби кои ќе бидат класифицирани по тежинско ниво и ќе може да г одговорот учениците од сите три категории. На тој начин учениците ќе постигнуваат поголем успех и во поголем степен ќе го совладуваат македонскиот јазик. Сакаме да потенцираме дека поемата „Сердарот“ од Григор Прличев е чувствителна за анализа, па пожелно е да се замени со друго негово дело.

Во трета година не постојат проблеми при реализација на темата синтакса, можеби поради фактот што учениците и по мајчин јазик паралелно ја изучуваат оваа тема, па наоѓаат сличности, а во учебникот на Матилда Ковачева и Фахрије Морина соодветно на возраста се усогласени вежбите предвидени за реализација на оваа тематска целина. Единствената сугестија се однесува кои ќе бидат во интерес на утврдување на квалитетот и квантитетот на усвоените знаења, затоа што во овој учебник има само еден ист тип на вежби: да се одреди видот на независната или зависната реченица која е посочена. Пожелно е да има барем ваежби за три различни нивоа. Што се однесува до тематските целини од областа на литературата, единствената забелешка се однесува на повоените македонски поети: Ацо Шопов и Блаже Конески, кои се предвидени за интерпретација со нивната

патриотска поезија(од првата фаза). Во четврта година се изучуваат истите поети со други песни од нивните подоцнежни фази. Подобро ќе биде да се опфати нивниот поетски опус во трета година, па макар и со по уште еден час повеќе, за да ги согледаат учениците разновидните мотиви и творечки преокупации на овие автори во целост. Останатите тематски целини кои се предвидени во трета година се во согласност со степенот на нивните знаења и соодветни на нивната возраст. Можеме со задоволство да констатираме дека учениците успешно ја совладуваат темата: Македонската литература во периодот меѓу двете светски војни.

Во четврта година часовите предвидени за реализација на темата: Стилистика ги изучуваат паралелно со истите наставни единици по мајчин јазик, па не постојат потешкотии при реализирањето. Поради фактот што постои потреба од пишување на текстови со практична намена во рамките на административниот стил пожелно е да има текстови ,како примери, од типот: Биографија, Барање, Приговор и слично, затоа што истите се дел од испитните прашања за училишна матура за учениците од другите заедници.

Наидуваме на особени потешкотии при реализирање на наставните единици од темата: Дијалектологија, можеби поради фактот што овие ученици имаат проблем при сфаќањето на говорите и нивните карактеристики, бидејќи се надвор од стандардниот јазик. Како предлог подобро е во учебникот покрај текстот на дијалект да стои и превод на тој текст на литературен македонски јазик, или барем јазичните карактеристики на наречјата да бидат табеларно издвоени со повеќе примери. Да посочиме дека во четврта година го користиме учебникот на авторите: Милица Петрушевска, Братица Котевска и Агим Моруна.

На потешкотии наидуваме и при реализација на темата: Современа македонска лирика, затоа што учениците се соочуваат со сериозни проблеми при интерпретација на нивните поетски творби, можеби поради специфичноста на модерниот поетски израз.

Особено значајно е да се збогато фондот на зборови на тој начин што по секоја тематска целина ќе постои еден скратен речник на синоними, кои се разбира ќе бидат во согласност со нивната возраст и со нивните способности.

### **Summary**

#### **Teaching Macedonian as a Second language**

We want to present our experience in teaching Macedonian language and literature for Albanian and Turkish high school students. In our opinion there are some advantages and some disadvantages in the curriculum, and in the textbooks. Students have three levels of Macedonian language proficiency: some don't understand Macedonian; Some partially understand and speak Macedonian; and some speak Macedonian very well, and are able to follow the textbook materials and the curriculum that would help improve students' proficiency in Macedonian.

**Клучни зборови:** настава, македонски јазик, немајчин јазик, програма, учебници

**Key words:** language teaching, Macedonian language, second language, curriculum, handbooks

**Tamara Turza-Bogdan**

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Odsjek u Čakovcu

**Vesna Ciglar**

Fakultet organizacije i informatike Varaždin

## **Prepoznavanje bliskoznačnica hrvatskoga kao nematerinskog/drugog jezika u mlađim razredima osnovne škole**

Učenci govornici manjinskoga romskog bajaškoga materinskog jezika uključuju se u nastavni proces koji se izvodi po istom planu i programu kao i učenci kojima je hrvatski materinski jezik. Dosadašnja su istraživanja pokazala da međimurski učenci, bajaški govornici, tek donekle znaju međimurski dijalekt, a sa standardnim se hrvatskim najčešće susreću polaskom u školu. Obvezatna predškola u trajanju od tri do deset mjeseci nedostatna im je za usvajanje hrvatskoga kao drugog jezika koji im je zbog neizloženosti tom govoru jednak stranome jeziku. U radu se istražuje prepoznavanje pridjevskih bliskoznačnica hrvatskoga standardnoga jezika kod govornika bajaškoga romskog materinskog jezika. Istraživanje je provedeno s učenicima četvrtih razreda osnovne škole. Odabrani su zadatci dopunjavanja i prepoznavanja pridjevske bliskoznačnice. Leksičko-semantičke kompetencije učenika uspoređuju se s rezultatima istraživanja provedenog na učenicima govornicima hrvatskoga kao materinskog jezika. Problematizira se pitanje dostupnosti i jednakopravnosti obrazovanja.

### **1. Uvod**

Učenci govornici manjinskoga romskog bajaškoga materinskog jezika uključuju se u nastavni proces koji se izvodi po istom planu i programu kao i s učenicima kojima je hrvatski materinski jezik (Nastavni plan i program 2006).

U posljednjem desetljeću provedena su intenzivna istraživanja o usvajanju hrvatskoga kao drugog jezika. Odnosila su se na horizontalnu i vertikalnu višejezičnost, a obuhvatila su govornike različitih nacionalnih manjina. Istraživanja su bila pojedinačna (Jelaska, Cvikić, Pavličević-Franić, Kovačević) i u sklopu projekata, na primjer: Tempus projekt Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini i Materinski i inojezični hrvatski.

Istraživanja usvojenosti hrvatskoga jezika romske djece predškolske dobi (Cvikić, Kuvač 2007) pokazuju njihovo zaostajanje u vladanju jezikom u odnosu na govornike hrvatskoga materinskog jezika. Kao rezultat istraživanja i rada s romskom djecom nastala



je knjiga *Drugi jezik hrvatski* (ur. Cvikić 2007) u kojoj se pristupa problemima poučavanja hrvatskoga jezika kao nematerinskoga s posebnim osvrtom na govornike bajaškoga romskoga.

Dosadašnja su istraživanja pokazala da međimurski učenici, bajaški govornici, u trenutku upisa u školu tek donekle znaju međimurski dijalekt, a sa standardnim se hrvatskim susreću polaskom u školu (Cvikić, Jelaska 2005, Jelaska 2007).

Obvezatna predškola u različitom trajanju (od tri do deset mjeseci) nedostatna im je za postizanje primjerene razine u usvajanju hrvatskoga kao drugog jezika. Zbog neizloženosti govoru, hrvatski im je jednak stranome jeziku. U prilog tome govore i istraživanja poznavanja osnovnih pojmova kojima se bajaški govornici susreću u svakodnevnim školskim zadacima. Pokazalo se da u razumijevanju tih pojmova još i u četvrtom razredu postoji značajna razlika između govornika romskoga i hrvatskoga jezika (Ciglar, Turza-Bogdan 2006).

Dodatni problem u usvajanju hrvatskoga jezika za njih predstavlja činjenica da je bajaški materinski jezik očuvan na vrlo niskom stupnju i predstavlja skromnu osnovu za učenje novog jezika. Danas je poznato da jezični razvoj ne završava u predškolskome razdoblju, a tek u školskoj dobi djeca postaju spremna obraditi i usvojiti pojedine sintaktične jezične strukture (Kovačević, Kuvač 2004). Pokazuju to u hrvatskome jeziku istraživanja usvojenosti morfologije (Kuvač, Cvikić 2003), leksikologije (Kuvač, Mustapić 2003), prenesenog značenja i frazema u devetogodišnjaka (Kuvač, Vancaš 2003).

Prave dimenzije problema nedostatne jezične kompetencije govornika mogu se prepoznati tek uz podatke koji ilustriraju tu činjenicu u kontekstu obrazovanja. Stalno je u porastu udio učenika Roma u populaciji učenika osnovnih škola Međimurske županije.

Tablica 1. Podatci o udjelu učenika Roma u populaciji učenika osnovnih škola Međimurske županije

GENERACIJA	BROJ UPISANIH UČENIKA ROMA	POSTOTAK UPISANIH UČENIKA ROMA (%)
1991/92.	463	3,5
2001/02.	916	7,9
2009/10.	1475	13,8

Podacima u Tablici 1 dodat ćemo i najnovije: u školskoj godini 2010/11 u prve će se razrede upisati ukupno 317 učenika od kojih su 187 (60%) Romi. Iako predstavljaju više od polovine populacije prvašića, ništa s obzirom na jezik u procesu i sustavu obrazovanja nije prilagođeno toj činjenici. A poznato je da je škola kao mjesto usvajanja jezika od velike važnosti u razvijanju jezika na svim razinama. Stoga nas je zanimalo kakav je jezični razvoj nematerinskih govornika hrvatskoga jezika u ranoj školskoj dobi.

## 2. Istraživanje

### 2.1. Svrha i cilj istraživanja

Svrha istraživanja proizlazi iz pitanja o uvjetima obrazovanja za sve učenike. Kakva je dostupnost i jednakopravnost obrazovanja s obzirom na jezik obrazovanja? Je li obrazovanje jednako dostupno bajaškim govornicima i govornicima materinskoga hrvatskoga jezika? Mogu li obje skupine govornika u istim uvjetima jednako napredovati u školovanju s obzirom na jezik obrazovanja? Pritom se ostavljaju otvorenim obje mogućnosti: kakve su mogućnosti bajaških govornika, a kakve hrvatskih govornika s obzirom na propisane zadatke koje bi trebalo ostvariti postojećim jednakim nastavnim planom i programom.

Odabrali smo ispitivanje leksičko-semantičke kompetencije učenika. Cilj je leksičko-semantičkih vježbi koje se provode u nastavi hrvatskoga jezika odabir odgovarajućih riječi u različitim komunikacijskim situacijama. Razlikovnost se među sinonimima u hrvatskome jeziku može svesti u nekoliko kategorija (Petrović 2005) no još uvijek nema

jasno utvrđenih kategorija po kojima bi se odnosi razgraničavali pa granica sinonimnog polja otvara mogućnosti proširenja. (Petrović 2005). Upravo ta mogućnost proširenja sinonimnog polja pokazuje se kao vrijedna kategorija pri dječjem stvaranju sinonima.

Birajući između ponuđenih riječi, učenici izoštravaju svoj odnos prema njima razvijajući metalingvističke kompetencije (Rosandić 2002). Usvajanjem, uvježbavanjem i utvrđivanjem značenja riječi razvija se komunikacijska kompetencija učenika koja mu pomaže u jezičnome izražavanju. Upravo se zbog toga vježbe sa sinonimima u nastavi hrvatskoga jezika moraju provoditi što češće u mlađim razredima osnovne škole.

Suvremeni metodičari slažu se da je nužno sustavno provođenje leksičkih vježbi u cijeloj vertikali školovanja (Rosandić, Težak, Diklić, Pavličević-Franić) i zbog toga predlažu čitav sustav takovih vježbi.

S. Težak leksičke vježbe dijeli prema leksikološkim kriterijima i zadaćama jezične nastave na semantičke vježbe, etimološke vježbe, rječotvorne vježbe, frazeološke vježbe i rječničke vježbe (Težak 1996). D. Rosandić leksičke vježbe dijeli prema sadržaju vježbanja na leksičko-semantičke vježbe, leksičko-gramatičke vježbe, leksičko-stilističke vježbe i leksičko-ortografske vježbe (Rosandić 2002). Sustavnim provođenjem leksičkih vježbi „učenici će poboljšati i utvrditi razinu gramatičko-pravopisnoga znanja hrvatskoga jezika, povećati opseg riječi koje rabe u svakodnevnoj komunikaciji, obogatiti uporabni rječnik, naučiti razlikovati riječi na razini istosti, sličnosti, mnogoznačnosti i različitosti značenja” (Pavličević-Franić 2005, 132).

Leksikologija je dio gramatike koji zbog svoje složenosti učenik ne može u nastavi proučavati sustavno od prvog razreda osnovne škole. Pod pojmom sustavno mislimo na znanstvenu sustavnost koju je kao *načelo sustavnosti i nesustavnosi* u učenju jezika opisao S. Težak (Težak 1996). Prema ovom načelu učenik u osnovnoj školi lingvistički nesustavno, ali didaktički sustavno uči neke sadržaje iz gramatike, a među njima je i leksikologija.

U mlađim razredima leksičke bi vježbe trebale biti dio metodički osmišljene jezične komunikacije u svim nastavnim područjima predmeta hrvatski jezik, a ponajviše u nastavnom području jezičnog izražavanja. Njihova bi se primjena trebala proširiti i na ostale predmete. Time se uvažava načelo korelacije između nastavnih sadržaja. Naglasak se poučavanja prenosi na jezičnu praksu što podrazumijeva usvajanje pravilne uporabe određene riječi u prvom i pravom značenju, a onda i s obzirom na stil, odnosno diskurs u kojem se riječ nalazi.

Leksičko-semantičke kompetencije učenika materinskih govornika istražene su u prethodnim istraživanjima (Turza-Bogdan, Ciglar 2008, 2009) pa je moguća usporedba nekih dobivenih rezultata. Zbog navedene važnosti leksičko-semantičkih kompetencija za cjelokupni jezični razvoj djeteta, u radu se istražuje prepoznavanje pridjevskih bliskoznačnica hrvatskoga standardnoga jezika u nematerinskih govornika hrvatskoga jezika.

Cilj istraživanja bio je utvrditi razlike te pokušati odrediti kolike su razlike u ispitivanoj jezičnoj kompetenciji učenika. Zanimalo nas je u kojem se smjeru razlike razvijaju, kako bi se moglo osmisliti djelovanje na daljnji jezični razvitak nematerinskih govornika.

## **2.2. Ispitanici**

Ispitanici su bili učenici četvrtog razreda osnovne škole. Zanimalo nas je stanje nakon četverogodišnjeg usvajanja i izloženosti drugome/hrvatskome jeziku u školi.

Ispitivane su dvije su skupine ispitanika:

1. govornici bajaškoga romskog kao materinskog jezika (svi su prošli predškolski program u trajanju od 3 do 10 mjeseci)
2. govornici hrvatskoga kao materinskoga jezika

Tablica 2. Struktura uzorka

ISPITANICI	N
Govornici hrvatskoga kao materinskoga jezika	36
Govornici bajaškoga romskog kao materinskog jezika	63
Ukupno	99

### 2.3. Ispitni materijal

Postavljeno je dvadeset ispitnih pitanja. Prema vrsti zadataka to su zadatci odabira bliskoznačnice i zadatci prepoznavanja značenja bliskoznačnice.

Primjeri ispitnog materijala u parovima:

Zadatci prepoznavanja značenja:

Na kraju dana bili smo umorni. Na kraju dana bili smo tihi.

Lisica je mudra životinja. Lisica je pametna životinja.

Dugo su gradili ovaj veliki brod. Dugo su gradili ovaj ogromni brod.

Neke su biljke neotporne. Neke su biljke slabašne.

Na planinama su rijetke kuće. Na planinama su male kuće.

Mrkonja je bio iskusan majstor. Mrkonja je bio strog majstor.

Ovo je sumnjiv posao. Ovo je nesiguran posao.

Dugo su gradili ovaj veliki brod. Dugo su gradili ovaj ogromni brod.

Za svaki par rečenica učenici su morali zaokružiti radi li se o: a) istom/jednakom ili b) različitom značenju rečenice.

Zadatci odabira bliskoznačnice:

Na kraju dana bili smo umorni.

Na kraju dana bili smo \_\_\_\_\_. (izmoreni, pospani, tihi)

Lisica je mudra životinja.

Lisica je \_\_\_\_\_ životinja. (pametna, divlja, lukava)

Dugo su gradili ovaj veliki brod.

Dugo su gradili ovaj \_\_\_\_\_ brod. (drveni, ogromni, lijepi)

Ovo je sumnjiv posao.

Ovo je \_\_\_\_\_ posao. (nesiguran, dobar, pravi,)

Neke su biljke neotporne.

Neke su biljke \_\_\_\_\_. (slabašne, loše, suhe,)

Dio ulice je mračan.

Dio ulice je \_\_\_\_\_. (neosvijetljen, opasan, sivi)

Vidjeli smo krupnog slona.

Vidjeli smo \_\_\_\_\_ slona. (opasnog, ogromnog, neobičnog)

Volimo šarene haljine.

Volimo \_\_\_\_\_ haljine. (lijepo, veselo, raznobojno)

U određivanju točnih odgovora služili smo se postojećim Rječnikom sinonima (Šarić, Wittschen 2003.)

#### 2.4. Statistička obrada podataka

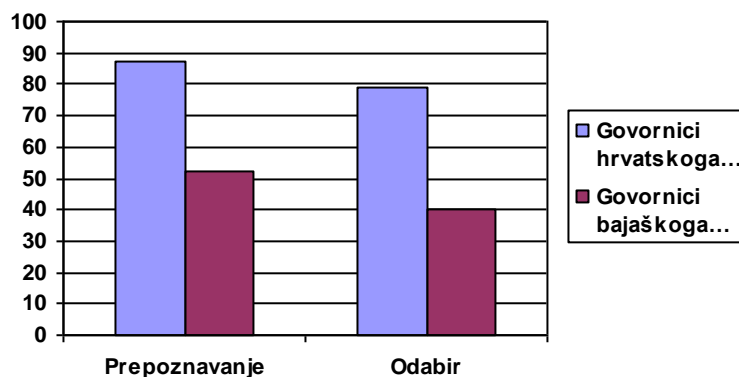
Rezultati dviju skupina ispitanika uspoređivani su postupcima parametrijske i neparametrijske statistike. Primijenjen je postupak testiranja statističke značajnosti razlike aritmetičkih sredina velikih nezavisnih uzoraka (t-test) *koji pripada* parametrijskoj i Mann-Whitneyev U test koji pripada neparametrijskoj statistici. Na primjenu dvije grupe postupaka odlučili smo se jer je distribucija rezultata, osobito u skupini učenika Roma, bila vrlo asimetrična i ukazivala na veliki varijabilitet.

Tablica 3. Osnovni statistički pokazatelji izračunati iz prikupljenih podataka

ISPITANICI	PREPOZNAVANJE	ODABIR
Govornici <b>hrvatskoga</b> kao materinskoga jezika	<b>AS=17,39</b>	<b>AS=15,89</b>
	SD=2,4175	SD=1,8940
	N=36	N=36
	TR=8-20	TR=11-19
Govornici <b>bajaškoga romskog</b> kao materinskog jezika	<b>AS=10,46</b>	<b>AS=7,92</b>
	SD=3,0150	SD=4,2741
	N=63	N=63
	TR=1-20	TR=0-17

Rezultati usporedbe ukazuju na statistički značajnu razliku u središnjim vrijednostima u obje mjerene varijable na svim razinama što znači da po mjerenim varijablama ove skupine ispitanika nikako ne mogu pripadati istoj populaciji. Dakle ispitanici dviju skupina značajno su različito uspješni u rješavanju zadataka odabira bliskoznačnice i zadataka prepoznavanja značenja bliskoznačnice.

Slika 1. Uspjeh u aktivnostima prepoznavanja i odabira bliskoznačnica (prosječni rezultat izražen kao postotak od maksimalno mogućeg



### 3. Rasprava

U usporedbi podataka dviju skupina mogu se zamijetiti njihove razlike. Izračunata aritmetička sredina pokazuje da su govornici hrvatskoga kao materinskog jezika u oba tipa zadatka uspješniji: i u prepoznavanju bliskoznačnice i u odabiru njihova značenja. Standardna devijacija i mjere varijabiliteta pokazuju da je raspršenje individualnih rezultata u oba tipa zadatka mnogo veće u skupini govornika bajaškog kao materinskog jezika. Taj nam rezultat govori o vrlo velikim individualnim razlikama u ovoj ispitivanoj skupini. Totalni je raspon rezultata u skupini bajaških ispitanika bez obzira na tip zadatka jako veliki (od 0 do 20 bodova, dakle od minimalnog do maksimalnog broja bodova). Ovaj podatak pokazuje i da je nakon ovakvih pismenih vježbi u daljem radu s učenicima nužno individualizirati zadatke te svakako uključiti i usmene oblike leksičko-semantičkih vježbi.

U usporedbi tipova zadataka pokazuje se da su obje skupine ispitanika uspješnije u rješavanju zadatka koji je tražio prepoznavanje bliskoznačnice. Zbog toga možemo zaključiti da su zadatci tipa prepoznavanja značenja objema skupinama jednostavniji. Potvrđuje se da su odabrane bliskoznačnice dio pasivnog leksika devetogodišnjaka jer je učenicima lakše prepoznati značenje nego samostalno odrediti bliskoznačnicu prema rečeničnome diskursu. To pokazuju svi izračunati pokazatelji: aritmetička sredina, standardna devijacija i totalni raspon odgovora.

U četvrtom razredu očekivali smo veću kompetenciju nematerinskih govornika pri ovladavanju ove značenjske razine jezika (Jelaska 2007). Ovi su učenici izloženi hrvatskome kao drugome jeziku najmanje pet godina no rezultati pokazuju da su učinci te izloženosti nedostatni.

Rezultate možemo usporediti s ranije provedenim istraživanjem među govornicima hrvatskoga kao materinskog jezika. U zadacima odabira višeznačnice ispitanici iz drugih (N=56) i četvrtih razreda (N=57) postižu vrlo visoke rezultate. Njihovi prosječni rezultati izraženi aritmetičkom sredinom predstavljaju 79,2% od mogućeg postignuća za učenike drugih i 85,3% za učenike četvrtih razreda (Turza-Bogdan, Ciglar, 2009., u tisku).

Možemo zaključiti da je razdoblje optimalnog razvoja (prema Vigotskom u Sternberg 2005) definitivno prošlo jer učenici nematerinski govornici nisu uspjeli savladati leksičko-semantičku značenjsku razinu ni približno kao govornici hrvatskoga kao materinskog jezika.

Pokazane su razlike na zadacima u rečeničnome diskursu te se može postaviti pitanje kakve li su tek razlike na razini teksta kao većeg diskursa. Još je jedna zabrinjavajuća činjenica vidljiva iz kvalitativne analize odgovora učenika iz skupine govornika romskog kao materinskog jezika. Naime pogreške u usvajanju drugog jezika pokazatelj su smjera jezičnoga razvoja, povoljnog ili nepovoljnog prijenosa (Jelaska, Cvikić 2007).

„Postupnim usvajanjem obilježja ciljanoga jezika učenik stvara poseban jezični sustav koji se naziva međujezik. Međujezik ima obilježja ciljanoga jezika, ali se od njega u mnogome i razlikuje. Baš kao i u jeziku djeteta koje usvaja materinski jezik, i u međujeziku učenika drugoga jezika vidljiva su preopćavanja pravila, odstupanja i



pogrješke, ali se ona razlikuju od onih koja nastaju u usvajanju materinskoga jezika.” (Jelaska, Cvikić 2007, 67).

U pogreškama se učenika iz skupine govornika romskog kao materinskog jezika ne vidi moguća crta razvoja jer nema pogrešnih navoda: ili je praznina u odgovoru ili je prepisana ista riječ. Zbog toga u ispitivanoj leksičko-semantičkoj razini nije moguće ni utvrditi stečeno jezično znanje prvoga bajaškoga jezika ili njegov utjecaj na usvajanje drugoga hrvatskoga jezika.

#### **4. Zaključak**

Nakon provedenog istraživanja možemo zaključiti da postoje statistički značajne razlike između učenika materinskih i nematerinskih govornika hrvatskoga jezika. Razlike su pokazatelj slabijeg jezičnog razvoja bajaških govornika u usvajanju hrvatskoga kao drugog jezika. Ta je činjenica vrlo značajna u kontekstu spoznaje o pohađanju nastave prema jednakom nastavnom planu i programu. Pokazuje se da u odnosu na hrvatski kao jezik obrazovnog procesa, dostupnost i jednakopravnost obrazovanja nisu jednaki za različite govornike ovih dvaju materinskih jezika. Govornici romskoga ne mogu pratiti nastavni proces ukoliko su im i ostale jezične razine tako slabo razvijene kao i ova leksičko-semantička. Možemo to ustvrditi na temelju ovog, ali i već ranije spomenutih istraživanja. Postavlja se i pitanje dostupnosti obrazovanja govornika hrvatskoga jezika kao materinskoga ukoliko se nalaze u istom razrednom odjeljenju.

Kojim je govornicima i čijim je jezičnim kompetencijama u takvim razrednim odjeljenjima nastava prilagođena? Kod ovako velikih razlika u dvije toliko jezično različite skupine niti individualizirani zadatci ne mogu biti svrhoviti. Pristupi i metode u poučavanju drugoga jezika razlikuju se od onih u poučavanju materinskoga jezika (Jelaska, Cvikić 2007), a dobiveni rezultati upućuju na nužnost njihovih primjena kod govornika bajaškoga romskog kao materinskog jezika u ovoj razvojnoj dobi. Jedan je od jezičnih problema u usvajanju hrvatskoga jezika i činjenica što je bajaški materinski jezik očuvan na vrlo niskom stupnju te predstavlja skromnu osnovu za učenje novog jezika.

Stoga bi u predškolskoj dobi trebalo što ranije početi s izloženošću romske djece hrvatskome jeziku pomoću osmišljenih programa koji bi uključivali, kroz aktivnosti igre,

usvajanje hrvatskoga jezika. Usporedno bi s time trebalo poticati i nastavljati s razvijanjem komunikacijske kompetencije na materinskome bajaškom jeziku.

### **Literatura:**

Cvikić, L. i Jelaska, Z. (2005). Istraživanja hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. U: Z. Jelaska (ur). *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (pp.127-134). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Cvikić, L. i Kuvač, J. (2007). Usvojenost hrvatskoga jezika u romske djece predškolske dobi. u: L. Cvikić (ur.) *Drugi jezik hrvatski* (pp.84-92). Profil: Zagreb.

Jelaska, Z. (2001). Govornici u susretu – usvojeno i naučeno vladanje jezikom u istome društvu. *Društvena istraživanja* 10, 6, 977-990.

Jelaska, Z. (2001). Usvajanje hrvatskoga kao materinskoga i stranoga jezika – osnovni dječji rječnik za strance. Opatija: Skup HDPL.

Jelaska, Z. (2007). Učenje i usvajanje jezika. u: L. Cvikić (ur.) *Drugi jezik hrvatski* (pp.42-49). Profil: Zagreb.

Jelaska, Z. i Cvikić, L. (2007). Usvajanje i učenje drugoga jezika. U: L. Cvikić (ur). *Drugi jezik hrvatski* (pp 66-71). Zagreb: Profil.

Kovačević, M. i Pavličević-Franić, D. (ur.) (2002). Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Kovačević, M. i Kuvač, J. (2004). Jezik udžbenika i jezik djeteta: razumiju li se oni? u: R. Bacalja (ur). *Zbornik radova Dijete, odgojitelj, učitelj* (pp. 93-101). Odsjek za učiteljski i odgojiteljski studij: Zadar.

Kuvač, J. i Mustapić, : (2003). Rani leksički razvoj – odnos nadređene i osnovne razine u usvajanju riječi. U: I. Vodopija (ur). *Zbornik radova Dijete i jezik danas* (pp 67-77). Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku.

*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Pavličević-Franić, D. (2005). Komunikacijom do gramatike – razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika. Zagreb: Alfa.

Petrović, B. (2005). Sinonimija i sinonimičnost u hrvatskome jeziku. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.

Sternberg, J.R. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Slap.

Šarić, L.J. i Wittschen, W. (2003). *Rječnik sinonima*. Bremen-Oldenburg  
Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee - Zagreb: Neretva d.o.o.

Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

Turza Bogdan, T. i Ciglar, V. (2006). *Jezik – jedna od prepreka u učenju/obrazovanju Roma*. u: I. Vodopija (ur). *Dijete i jezik danas, zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa* (pp. 59-71). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku i Učiteljski fakultet Osijek.

Turza-Bogdan, T. i Ciglar, V. (2008). *Utjecaj višejezičnosti na recepciju umjetničkoga teksta*. u: V. Šimović, A. Bežen, D. Pavličević-Franić (ur). *Konferencijski zbornik Prvi specijalizirani znanstveni skup: Rano učenje hrvatskoga jezika (RUHJ-1)* (pp. 182-193). Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Turza-Bogdan, T. i Ciglar, V. (2008). *Leksičko-semantičke kompetencije učenika za stvaranje sinonimskih nizova u prvom razredu*. u: A. Bežen, D. Pavličević-Franić (ur.). *Konferencijski zbornik Drugi specijalizirani znanstveni skup: Rano učenje hrvatskoga jezika (RUHJ-2)* (pp.261-273). Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Turza-Bogdan, T. i Ciglar, V. (2009). *Leksičko-semantičke kompetencije učenika mlađih razreda u određivanju pridjevskih sinonima. Izlaganje na Trećem specijaliziranom znanstvenom skupu: Rano učenje hrvatskoga/materinskoga/stranoga jezika 12. – 13. studenoga 2009*. Rad u tisku.

## Summary

Students whose mother tongue is the minority Boyash language are included into the teaching process conducted according to the same curriculum as for the students whose mother tongue is Croatian. The Boyash-speaking students from Međimurje have a limited knowledge of the Međimurje dialect and they only meet the standard Croatian language when they start school.

The obligatory preschool lasting three to ten months is not enough to learn the Croatian as their second language which is foreign to them due to a lack of exposure to it. The paper explores the recognition of adjectival partial synonyms in the standard Croatian language by speakers of the Boyash Romani. The research was carried out on the students of the fourth grades of elementary school. Lexical-semantic competences were compared to the results of research conducted on students whose mother tongue is Croatian. The issue of availability and equality of education for all is discussed.

**Ključne riječi:** govornici bajaškoga romskog jezika, četvrti razred, hrvatski kao drugi jezik, leksičko-semantičke kompetencije.

**Key words:** Boyas-speaking students, four grade, Croatian as second language, lexical-semantic competences.

**Josipa Korljan**

Filozofski fakultet  
Sveučilišta u Splitu

## **Primjena edukacijskog softvera MOODLE u učenju hrvatskoga kao J2 na višoj razini učenja jezika**

Hrvatski, kao i makedonski, pripada skupini manjih jezika koje ne uči velik broj ljudi. Polaznici su uglavnom različitog predznanja, zbog čega se lektori susreću s radom u malim, nehomogenim skupinama. Jedno od mogućih rješenja u ovim situacijama upotreba je edukacijskih softvera u nastavi koji će pomoći polaznicima u učenju jezika metodom konstruktivističke pedagogije, koja dopušta da učenik sam dolazi do znanja na način koji njemu odgovara, i to do onih znanja koja njemu trebaju.

Najpopularniji softver za učenje je Moodle, dijelom i zbog svoje karakteristike softvera otvorenoga tipa. Ovaj rad razmatra mogućnosti koje nudi Moodle u učenju drugih i stranih jezika, s posebnim osvrtom na hrvatski i primjenu ovoga softvera preko platforme Merlin u kombiniranoj nastavi na Centru za hrvatske studije u svijetu u Splitu na višoj razini učenja jezika.

Učenje jezika zahtijeva usvajanje gramatike, leksika i konverzacijskih vještina. U online nastavi vrlo je važno paziti na ACRS motivacijski model – pozornost, važnost, samopouzdanje i zadovoljstvo, kojim pazimo na potrebe samih polaznika. Rad prati svaki od obrazovnih ciljeva po ovom motivacijskom modelu, navodeći mogućnosti koje Moodle pruža za svaki od njih. U obzir uzima govorenje, pisanje i razumijevanje po modelu CEF-a. Posebna se pozornost posvećuje izmjenjivanju metoda slušanja, gledanja, govorenja, čitanja i pisanja. U skladu s instruktivnim dizajnom, u radu su prikazani alati kojima se uvode nova poglavlja i lekcije, alati za provjeru znanja i vježbu, alati za međusobnu komunikaciju i kolaboraciju te alati za praćenje rada svakog polaznika – sve na primjeru hrvatskoga kao J2 na višoj razini učenja jezika.

Rad daje prikaz primjenjivosti jednog od edukacijskih softvera u nastavi hrvatskoga kao J2 i zalaže se za upotrebu online komponente u nastavi, što može biti od presudne važnosti za opstanak 'malih' jezika, bilo da je riječ o u potpunosti online nastavi ili pak kombiniranoj nastavi, kao u analizi slučaja. Primjena edukacijskih softvera samo je jedna od mogućnosti poboljšanja stanja u nastavi drugih i stranih jezika manjih skupina naroda koja se suočava s nizom problema, počevši od manjka studenata, preko heterogenih skupina neusklađenih razina znanja do nedostatka udžbenika i priručnika. Edukacijski softver nije zamjena već nužno potreban suplement tradicionalnoj nastavi.

### **1. Uvod**

Teoretičari kulture i sociolozi za 21. stoljeće najčešće koriste sintagme poput 'odbjegli svijet' (A. Giddens), 'protočna modernost' (Bauman), 'nestalnost i nesigurnost' (Bourdieu)... Njihove teorije potvrđuju činjenicu da je nekadašnji dijakronijski svijet postao sinkronijskim. Svijet se rapidno kreće naprijed u svim sferama društva, uključujući i obrazovanje.

Jedno od glavnih oruđa globalizacije koje je uzrokovalo ovako brz protok informacija i sinkronijsko postojanje cijelog niza relevantnih teorija upravo je internet, čije je postojanje omogućio razvoj novih tehnologija. Sve su informacije dostupne u realnom

vremenu, korisnici mogu dobiti odgovor na sve što ih zanima. Gledajući iz perspektive obrazovanja, putem novih tehnologija znanju mogu pristupiti svi, bez obzira gdje se nalaze. Ovako dostupna gomila informacija neminovno je morala utjecati i na metodičke i pedagoške pristupe. Razvio se društveni konstruktivizam.

Govoreći o ulozi novih tehnologija u obrazovanju, ne želimo reći da se obrazovanje mora premjestiti iz svog prirodnog okoliša škole i učionice u virtualni svijet; želimo ponuditi jedan alternativni pristup prijenosu i usvajanju znanja, perpetuirajući obrazovanje u svijetu koji je stalno korak ispred nas. Hrvatski, kao i makedonski, pripada skupini manjih jezika koje ne uči veliki broj ljudi, stoga bi lektori i svi koji se bave podučavanjem trebali iskoristiti mogućnosti koje nudi napredak tehnologije 21. stoljeća.

U nove tehnologije ubrajaju se i edukacijski softveri. To su kompjutorski softveri čija je glavna svrha usvajanje i prenošenje znanja, na čijem nastajanju sudjeluje više stručnjaka iz raznih područja. Na tržištu postoji cijeli niz edukacijskih softvera, kao što su Blackboard, WebCT, Sakai, Desire2Learn.... no najpopularniji je Moodle zbog svoje karakteristike softvera otvorenoga tipa, što pruža mogućnost besplatnog preuzimanja i implementiranja sadržaja u vlastiti online kolegij. Hrvatska akademska mreža ima mogućnost korištenja Moodlea preko platforme Merlin, na kojoj i Centar za hrvatske studije u svijetu Filozofskog fakulteta u Splitu ima otvoren kolegij Hrvatski kao drugi i strani jezik za studente C1 razine.

## **2. Pedagoški pristup**

Metodika i metodologija nastave permanentno se usavršava. Od tradicionalne nastave u kojoj nastavnik ima ulogu onoga koji ulijeva znanje počelo se udaljavati još u drugoj polovici 20. stoljeća. U središte nastavnog procesa smješta se učenika, cilj je "stvoriti od učenika centralnu ličnost nastavnoga procesa te na taj način izgraditi samostalnu i oslobođenu osobu, pa čak i kroz strani jezik" (Vrhovac 1993:32).

Na tragu ove činjenice teorijski koncept društvenog konstruktivizma postavljen je u središte obrazovnog procesa. Znanje se gradi na temelju vlastitog iskustva te svaki student individualno usvaja određeno znanje, pri čemu se "nastoji da učenici što više

samostalno odabiru i prerađuju informacije te stvaraju hipoteze i donose odluke na temelju vlastitih mentalnih modela (kognitivnih struktura, shema) kojima organiziraju osobno iskustvo", a "instruktor treba potaknuti učenike da samostalno otkrivaju načela i zakone u sadržajima koje uče pri čemu informacije koje trebaju naučiti prethodno transformira u oblik koji je prilagođen razini već usvojenog znanja učenika" (<http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod/pedagogijkonstr.html>).

Koncept društvenog konstruktivizma naslanja se na teorijske postavke koje su u ovom polju dali John Dewey, Jerome Bruner, Jean Piaget i Lev Vygotsky. Dewey je naglašavao važnost iskustva u usvajanju znanja, Piaget je postavio teoriju da dječji um nije prazan i da je potrebno prilagoditi se svijetu kroz asimilaciju i akomodaciju (Atherton 2009). Bruner se zalagao za plodni sokratovski dijalog nastavnika i učenika, a kao zadaću učitelja isticao je važost 'prevođenja informacija u format prikladan razini znanja učenika; kurikulum bi trebao biti spiralni, tako da učenici stalno usavršavaju ono već naučeno (Isto). Iako je umro 1934., ideje Vygotskog tek su 60-ih godina publicirane i ostavile su traga u današnjem pristupu nastavi. Vygotsky se zalagao da nastavnik smanji svoju ulogu u obrazovnom procesu i naglašavao je važnost dijaloga. Razvio je ideju skela (*scaffolding*) i metaforički opisao primatelja znanja kao zgradu koja se gradi i koju okružuju skele – to su drugi – roditelji, učitelji, vršnjaci, rječnici i drugi izvori znanja, koji se trebaju maknuti kada je zgrada dovoljno jaka (prema Yang, Wilson 2006:365).

Društveni konstruktivizam filozofija je Martina Dougiamasa, idejnog začetnika Moodlea, koji je postavio pet pravila o društvenom konstruktivizmu kao označitelju:

1. Svi smo potencijalni učitelji i učenici – u stvarnoj kolaborativnoj okolini mi smo i jedno i drugo.
2. Posebno dobro učimo kada moramo kreirati ili prezentirati nešto drugima.
3. Učimo mnogo samo promatrajući što naši vršnjaci rade.
4. Razumijevajući kontekst drugih, možemo podučavati na više transformacijski način (konstruktivizam).

5. Okruženje u kojem se usvaja znanje mora biti fleksibilno i prilagodljivo, tako da može brzo odgovarati na potrebe participijenta. (<http://docs.moodle.org/en/Pedagogy>).

U pedagoški pristup koji se koristi pri podučavanju putem novih tehnologija uključujemo i kognitivnu, emocionalnu, bihevioralnu i kontekstualnu perspektivu. Posebno mjesto pripada instrukcijskom dizajnu, kojim se uvode nova poglavlja i lekcije, alati za provjeru znanja i vježbu, alati za međusobnu komunikaciju i kolaboraciju te alati za praćenje rada svakoga polaznika. Plan i program rada instruktor mora dizajnirati, a u tome mu pomažu mnogobrojni alati koje pruža Moodle.

Međutim, kako motivirati studente da između toliko ponuđenih tečajeva izaberu upravo onaj koji vi radite i, još važnije, kako ih zadržati aktivne u tečaju? John Keller nudi odgovor u vidu ARCS motivacijskog modela.

Pozornost (*attention*), važnost (*relevance*), samopouzdanje (*confidence*) i zadovoljstvo (*satisfaction*) John Keller je još 1987. godine naveo kao četiri motivacijska stupa, sintetizirajući postojeća istraživanja psihološke motivacije (prema Kruse 2010). Pri instrukcijskom dizajniranju instruktori bi se trebali voditi Kellerovim modelom kako bi njihov tečaj bio uspješan. Želimo li privući studente, potrebno je promisliti o pitanjima kako privući pozornost studenata, pridati im važnost, ohrabriti ih da steknu samopouzdanje i da na kraju budu zadovoljni. Donald Clark je u svojem tekstu *ARCS model motivacijskog dizajna Johna Kellera* naveo da se pozornost može zadobiti perceptivno i postavljanjem pitanja; kao metode navodi specifične primjere, aktivno sudjelovanje, nepodudarnost i konflikt, postavljanje pitanja, humor i različitost. Pod važnosti spominje šest strategija: iskustvo, trenutnu vrijednost, buduću vrijednost, potrebu spajanja, izbor i oblikovanje uzorka. Za samopouzdanje važno je objasniti ciljeve i uvjete za upis, jačati polaznike u njihovu znanju, davati povratnu informaciju i pružiti kontrolu samih polaznika nad onim što uče. Na kraju slijedi zadovoljstvo, koje se mora bazirati na trima postavkama koje svaki dobar e-mentor mora poštovati: Ne treba previše hvaliti učenika koji se prosječno ponaša; ako su negativne posljedice previše zanimljive,

učenika možemo namjerno navesti da izabere pogrešan odgovor; upotreba previše ekstrinzičnih pohvala može zasjeniti instrukciju.

Od online mentora očekuju se velike kompetencije i njihovo stalno usavršavanje. Prema G. Salmonu, glavne karakteristike online mentora su "razumijevanje online procesa, tehničke vještine, vještine online komuniciranja, predmetna stručnost i osobne karakteristike" (Salmon 2002:41). Kada je riječ o učenju jezika, potrebno je posvetiti pozornost četirima ciljevima, koje detaljno obrazlaže i CEF: slušanje, čitanje, govorna interakcija, govorna produkcija i pisanje. Sva ova četiri cilja zastupljena su i u online nastavi. U kombiniranoj nastavi govornu interakciju i produkciju obrađivali smo isključivo u nastavi 'licem u lice', no mogućnosti koje online nastava i Moodle pružaju iz govorne perspektive mogu jako dobro zadovoljiti tražene kriterije i u potpunoj online nastavi.<sup>125</sup> Kombiniranu nastavu Cole i Foster smatraju najboljim načinom učenja jer nam dopušta uzeti najbolje i od tradicionalne i od online nastave. Oni kažu da su "mnogi nastavnici povećali vrijeme učenja studenata tako što su im dali mogućnost pregledavanja materijala izvan razreda. Ovo omogućava korištenje nastave 'licem u lice' za rješavanje problema" (Cole, Foster, 2010:3). Učionica, koju je nekada označavala sintagma kreda i ploča, postaje mjestom diskusije.

### **3. Organizacija tečaja u Moodleu**

*Zajednički europski okvir za učenje, poučavanje i procjenu jezika (CEF)* navodi da je potrebno "podučavanje i učenje jezika bazirati na potrebama, motivacijama, karakteristikama i resursima onih koji uče" (CEF 2001). Cvikić je polaznike tečaja hrvatskog kao J2 podijelila na prave strance i osobe s hrvatskim podrijetlom (Cvikić 2005: 318). Osobe s hrvatskim podrijetlom najčešće su mladi ljudi navikli na kompjutoriziranost sa željom da im se i obrazovni sadržaji ponude putem toga medija. Pravi stranci ljudi su koji su poslom ili obiteljski vezani uz Hrvatsku i često ne stižu prisustvovati tečaju zbog obveza. Jedini način na koji mogu usvojiti jezik za njih je online tečaj.

---

<sup>125</sup> Probleme učenja jezika u online nastavi proučava CALL – *Computer Assisted Language Learning* (o tome vidi Zhao Yuan, 2007.).

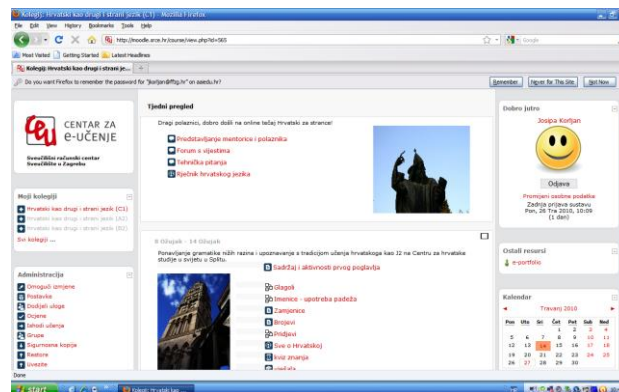


E-learning treba razlikovati od učenja na daljinu (*distance education*) jer se njim služe i studenti koji prisustvuju nastavi u učionici – takav oblik nastave nazivamo kombiniranom nastavom i u takvoj nastavi sudjeluju polaznici Centra u Splitu na višoj razini učenja jezika – i također studenti u potpunoj online nastavi koji iz raznih razloga ne mogu prisustvovati tečaju. E-learning se počeo razvijati od 90-ih godina prošloga stoljeća, a danas je raširen u cijelom svijetu i u svim područjima rada i obrazovanja.

Nastava hrvatskoga kao J2 obuhvaća gramatičke, književne i kulturne sadržaje koji se međusobno isprepleću. Učenje jezika zahtijeva izmjenu metoda slušanja, gledanja, govorenja, čitanja i pisanja, za što se Moodle pokazao izvrsnim medijem. Jednu od prvih studija na temu učenja jezika putem e-learninga vodila je Chun 1994. Njezina i slične studije pokazale su da je "online komunikacija vrijedna za jezičnu praksu onoliko koliko studenti pokazuju entuzijazma za sudjelovanje u njoj" (Chapelle 2007). Stoga je potrebno u svakoj etapi paziti na strukturu polaznika koje imamo i njihovu motivaciju.

### 3.1. Nova poglavlja i lekcije

Primjeri koji slijede nastali su implementacijom Moodlea u kolegij Hrvatski kao drugi i strani jezik (C1) na Centru za hrvatske studije u svijetu Filozofskog fakulteta u Splitu u



Slika 1. – Naslovna stranica tečaja

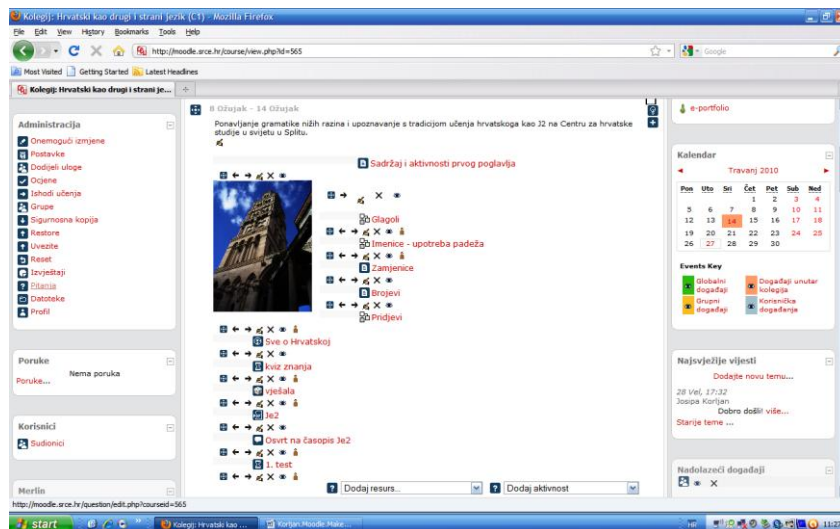
ljetnom semestru akad. god. 2009/2010. Tečaju je prisustvovalo 9 polaznika i mentora. Moodle nudi organizaciju sadržaja na dva načina: možemo izabrati tjedni pregled ili tematski pregled. Zbog organizacije nastave, u tečaju Hrvatski kao drugi i strani jezik

(C1) izabrali smo tjedni pregled po nastavnim poglavljima. Vodeći se instrukcijskim dizajnom, na početku svakog tjedna dan je pregled sadržaja poglavlja, koji sadrži opis aktivnosti, obrazovne ciljeve za navedeno poglavlje i aktivnosti koje očekuju polaznike u tom poglavlju.

Moodle nudi mogućnost da se sadržaje učini vidljivima ili nevidljivima studentima. Prema našem iskustvu pokazalo se najuspješnijim prikazivati tjedan za tjedan, uključujući sve prošle tjedne, ali ne i buduće. Već na početku tjedna studenti znaju što ih u danom tjednu očekuje te se s više motivacije pripremaju za sadržaje koji se obrađuju u učionici ili online. Ovakav način rada odgovara i spomenutom ARCS modelu: pridaje im se važnost kao aktivnim sudionicima nastave da i oni unesu sadržaje koje smatraju relevantnima; dobili su pozornost, prethodna priprema utječe na njihovo samopouzdanje, što rezultira zadovoljstvom.

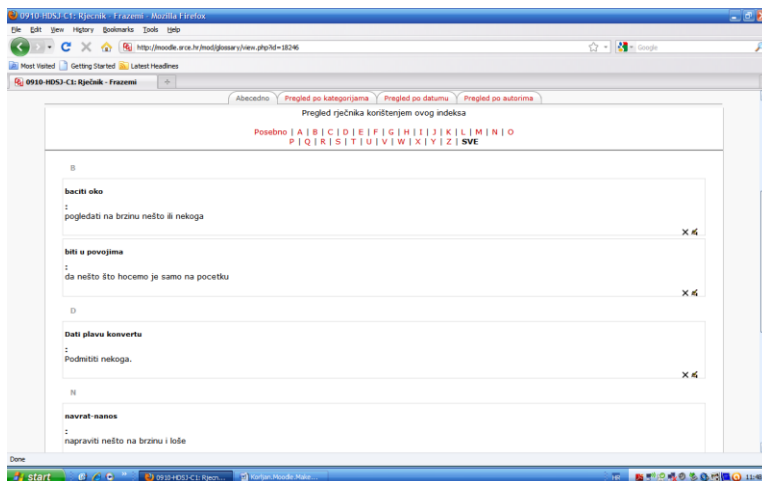
Svako nastavno poglavlje podijeljeno je na lekcije. Svaka lekcija može se sastojati od više alata. Najpopularniji alat za uvođenje nove lekcije je lekcija ili novi web dokument, jednostavniji za korištenje, ali također i s manje mogućnosti. Unutar lekcije možemo postavljati nove sadržaje i vježbati, putem niza pitanja. Moodle nudi sljedeće vrste pitanja: višestruki odabir, točno/netočno, kratki odgovor, brojčano, uparivanje, esej. Za svaki odgovor student dobiva povratnu informaciju.

Osim spomenutog, nastavni sadržaj može se oplemeniti linkovima na web stranice ili dokumente. Tako se unutar spomenutog tečaja mogu naći linkovi na Hrvatski jezični portal, na dokument s PDF verzijom časopisa za studente i nastavnike hrvatskog kao J2, Je2, na razne pjesme ili kratke filmove.



Slika 2. – Sadržaji unutar nastavnog poglavlja

Mogućnost koju pruža Moodle je rječnik, koji sami studenti mogu uređivati. Njegova korist je dvojaka: studenti mogu naći u njemu pojmove koji ih zanimaju, ali također sami unositi pojmove. Zadatak da izaberu jedan frazem i objasne ga rezultirao je malim rječnikom frazema.



Slika 4. – Rječnik frazema

Učenje stranog jezika zahtijeva i usvajanje kulture, čemu se u ovom tečaju posvetila osobita pozornost. Interkulturalne kompetencije jedne su od ciljeva učenja stranog jezika, a Chappelle smatra da "je to nešto za što bi online udaljena kolaboracija bila idealna"

(Chapelle 2007). Za usvajanje kulture koristili smo sve raspoložive resurse i aktivnosti, s težištem na audio i vizualnim sadržajima.

### 3.2. Alati za provjeru znanja i vježbu

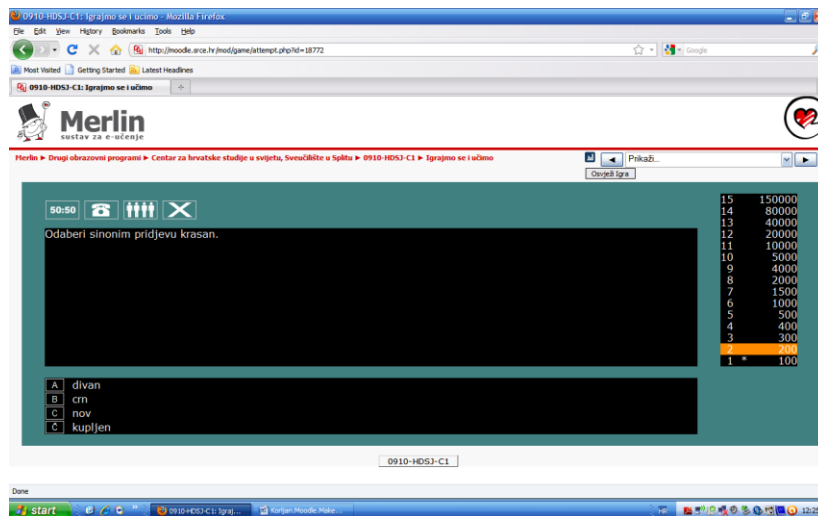
Moodle nudi cijeli niz alata kojima se može provjeravati znanje i vježbati. Zbog toga ga mnogi profesori koriste u kombiniranoj nastavi samo za tu svrhu. Velika prednost je što su zadaci prilagođeni virtualnom okruženju i sve zadatke osim eseja ispravljaju automatski sam program te šalje povratnu informaciju studentu i nastavniku.

Za testove se koristi baza pitanja. Vrijeme rješavanja je ograničeno, a također se može uključiti opcija kojom se izmiješa redoslijed pitanja i odgovora, čime se smanjuje mogućnost varanja. Isti testovi mogu se koristiti i za vježbanje, no u tom slučaju dopustimo više pokušaja i upućujemo na pravilan odgovor. I prije prikazana aktivnost lekcija nudi dosta mogućnosti za vježbanje, inkorporirane u samo usvajanje novoga gradiva.

Od studenata se zahtijeva i predaja zadaća. S obzirom da je riječ o stranom jeziku, one se koriste za sastave, kao npr.: Jedna stranica dnevnika.

Izuzetno motivacijski djeluju razne igre koje se mogu naći unutar Moodlea. Kroz igru studenti uče gramatiku, leksik i kulturu. Na poslužitelju Merlin nude se igre milijunaš, vješala, križaljka, knjiga s pitanjima, zmija i ljestve, skrivena slika, sudoku i kritepks.

Slika 4 – Popularna igra Milijunaš



Učenje jezika obvezno mora razvijati konverzijske vještine. U našem kombiniranom tečaju konverzijske vještine razvijaju se unutar nastave 'licem u lice', no Moodle je za to razvio opciju nanogang za predaju zvučnih datoteka. O potpunoj online nastavi izvijestit ćemo u nekom od sljedećih radova.

### **3.3. Alati za praćenje rada svakog polaznika**

Moodle posebno pamti aktivnosti svakoga studenta, zbraja bodove i profesoru nudi povratnu informaciju. Povratna informacija dostupna je i studentu, što ga čini važnim dijelom obrazovnog procesa. U svakom trenutku možemo provjeriti koliko je puta polaznik pristupio tečaju, koliko mu je vremena bilo potrebno za rješavanje određenog zadatka, koja je pitanja pogriješio, koliko puta je pokušao odgovoriti na određeno pitanje... Također nam Moodle nudi cjelokupnu analizu za sve sudionike, kao i za svakoga posebno.

E-mentor mora paziti na način kojim se obraća studentu: strog e-mentor udaljava studente iz svojega tečaja, blag profesor izaziva neozbiljnost shvaćanja obveza; poticanje i humor su dobrodošli, kao i korištenje emotikona, no umjereno. O dobrom e-mentoru pisao je npr. Salmon 2002, a CARNet nudi više tečajeva u kojima se uče ove vještine.

### **3.4. Alati za međusobnu komunikaciju i kolaboraciju**

Unutar proučavanoga kombiniranog tečaja alati za međusobnu komunikaciju i kolaboraciju nisu potrebni iz razloga što se studenti svaki dan viđaju na intenzivnim tečajevima, a i dijele isti studentski dom. U ovom radu samo ćemo nabrojiti najčešće:

- forum
- chat
- wiki
- poruke.

Komunikacija putem interneta na jeziku koji se uči može biti izuzetno motivirajuća jer je riječ o drugačijem okruženju od onih u kojima se inače piše na stranom jeziku;

"jedinствena interaktivna komunikacija koja se odvija unutar online učenja nudi prednost za učenje posebnih aspekata jezika" (Chapelle 2007).

#### 4. Zaključak

Primjena edukacijskih softvera tek je jedna od mogućnosti kako poboljšati nastavu stranih 'malih' jezika. Ne želimo reći da je potrebno nastavu u potpunosti zamijeniti online komponentom, već da je ona nužno potreban suplement tradicionalnoj nastavi koji joj pomaže u održanju na tržištu. Upotrebu kompjutora u učenju jezika i s tim povezanu problematiku proučavao je Yuan, koji navodi preporuku Warschauera i Kerna, koji kažu: "Dizajn multimedijalnih *online* aplikacija za učenje jezika trebao bi se zasnivati na principima stjecanja znanja drugog jezika i konstruktivističkoj metodi učenja, kao i na kognitivnim pristupima upotrebi hiperteksta i multimedije" (Yuan 2007).

U ovom radu prikazali smo samo dio mogućnosti koje nam nudi Moodle, i to u kombiniranoj nastavi. Povratna informacija studenata pokazuje da su zadovoljni ovakvim načinom usvajanja jezika jer se mogu usmjeriti na sadržaje koji njima odgovaraju, što pokazuje i teorija: "Tečaj izrađen u Moodleu nudi učenicima mogućnost da pristupe materijalima na više razina. Učenju se pristupa na puno načina i na puno mjesta i, što je najvažnije, tečaj je napravljen na takav način da omogućuje učeniku pristup materijalima na način koji njemu odgovara" (Rice, Nash, 2010:13).

Osim prikazanog, obrazovanje je pronašlo svoje mjesto i u nekim drugim oblicima virtualnosti, kao npr. u virtualnom svijetu *Second Life*, gdje pomoću avatara ulazite u trodimenzionalni svijet virtualnih učionica sa stvarnim obrazovnim sadržajima te birate one koji vam odgovaraju i komunicirate s ljudima s kojima dijelite interese. Ovo je i jedan od načina na koji učenik stranog jezika može komunicirati s izvornim govornicima: npr. student iz Australije može 'ušetati' u Dubrovnik ili Zagreb i na Stradunu ili u Ilici popričati sa slučajnim prolaznicima. *Second life* je već implementirao i Moodle te stvorio Sloodle – Moodle u *Second Lifeu*.

Kao i svaki predmet proučavanja, i online učenje ima kritike. Jedna od stvari koje mogu biti loše je ta što svi studenti ne mogu pristupiti internetu, internetska veza ne mora uvijek biti dobra, mogu postojati problemi tehničke naravi, studenti mogu biti nenaviknuti na online okruženje... No, pogledamo li stanje u nastavi licem u lice, također postoje problemi, pogotovo prilikom učenja hrvatskoga kao J2: nedostatak materijala, opadanje broja studenata zbog nemogućnosti prisustvovanja nastavi, odsutnost lektora, problem usklađivanja nastavnih cjelina s brojem sati...

Mogućnosti učenja jezika koje nam pružaju nove tehnologije nipošto neće ugroziti ulogu nastavnika, no nastavnik treba odgovoriti na izazove vremena u kojem živi i prilagoditi mu se na najbolji mogući način ukoliko želi zadovoljiti potrebe svojih studenata. Tek takav odnos proizvodi zadovoljnog učenika i zadovoljnog nastavnika, koji i sam u ovom procesu i kognitivnom okruženju usvaja nova znanja.

## LITERATURA

Atherton, J. S. (2009). *Learning and Teaching; Piaget's developmental theory*. Preuzeto s <http://www.learningandteaching.info/learning/piaget.htm> (2. 5. 2010.)

CARNet (2010). *Metodika i komunikacija e-obrazovanja*. Preuzeto s <http://www.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod/pedagogijkonstr.html> (28. 4. 2010)

Chapelle, Carol, A. (2007). *Second Language Learning and Online Communication*. U Richard Andrews and Caroline Haythornthwaite (ur.) *The SAGE handbook of e-learning research*. Sage Publications Ltd.

Clarke, Don (2010). *John Keller's ARCS model of Motivational Design*. Preuzeto s [http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/learning/id/arcs\\_model.html](http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/learning/id/arcs_model.html) (2. 5. 2010.)

Cole, Jason, Foster, Helen (2010). *Using Moodle: teaching with the Popular Open Source Course Management System*. Preuzeto s (<http://www.amazon.com/Using-Moodle-Teaching-Popular-Management/dp/059652918X>) (5. 5. 2010.)

Council of Europe (2010). *Common European Framework of Reference for Language*. Preuzeto s [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (20. 4. 2010.)

Cvikić, Lidija (2005). Hrvatski kao drugi i strani jezik: stanje i potrebe. U Zrinka Jelaska i suradnici (ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Kruse, Kevin (2010). *The Magic of Learner Motivation, the ARCS Model*. Preuzeto s [http://www.e-learningguru.com/articles/art3\\_5.htm](http://www.e-learningguru.com/articles/art3_5.htm) (28. 4. 2010.)

Moodle (2010). *Pedagogy*. Preuzeto s <http://docs.moodle.org/en/Pedagogy> (29. 4. 2010.)

Rice, William, Nash, Susan Smith (2010). *Moodle 1.9. Teaching Techniques*. Preuzeto s (<http://www.amazon.com/Moodle-Teaching-Techniques-William-Rice/dp/1849510067>) (28. 4. 2010.)

Salmon, G. (2002). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.

Vrhovac, Y. (1993). U potrazi za zadovoljnim učiteljem stranoga jezika. U M. Andrijašević, Y. Vrhovac (ur.) *Trenutak sadašnjosti u učenju jezika*, zbornik radova. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

Yang, Lianrui, Wilson, Kate (2006): Second Language Classroom Reading: A Social Constructivist Approach. *The Reading Matrix*, Vol. 6, Nr. 3.

Zhao Yuan (2007): Problems in Researching E-learning: The case of Computer-Assisted Language Learning. U Richard Andrews and Caroline Haythornthwaite (ur.) *The SAGE handbook of e-learning research*. Sage Publications Ltd.

#### **SUMMARY**

In this paper we are dealing with usage of Learning Management Systems (LMS) in learning second and foreign languages. The most popular LMS is Moodle, free and open source e-learning software platform, based on constructivist and social constructivist approach to education. Centre for Croatian Studies Abroad at the Faculty of Philosophy at the University of Split uses Moodle in C1 level language training (according to CEF). This paper includes a case study of learning Croatian as a L2 and deals with its advantages and disadvantages. Using LMS is just one of the possibilities how to improve L2 courses, especially for 'small' languages.

**Ključne riječi:** nastava hrvatskog kao J2, razina C1, edukacijski softver Moodle, ARCS motivacijski model, Centar za hrvatske studije u Splitu

**Key words:** teaching Croatian as L2, C1 level, LMS Moodle, ARCS motivation model, Centre for Croatian Studies Abroad



**Marija Bošnjak**

Sveučilišna škola hrvatskoga jezika i kulture  
Sveučilišta u Zagrebu

**Zrinka Kolaković**

Hrvatska radiotelevizija

## **Načela e-učenja inojezičnoga hrvatskoga: HiT-1 od A do Z**

Hrvatska matica iseljenika, Sveučilište u Zagrebu i Sveučilišni računski centar SRCE pokrenuli su projekt izrade prvoga e-tečaja inojezičnoga hrvatskoga HIT-1, čime se hrvatski jezik pridružuje skupini jezika koji se mogu učiti na daljinu. Tijekom 2009. godine započeo je rad na izradi tečaja. Napravljen je silabus, izrađena struktura nastavnih cjelina, kao i jezični, kulturološki i komunikacijski sadržaji te vježbe i zadatci za njihovu provjeru. Za izradu tečaja SRCE je prilagodilo LMS sustav Moodle ugradnjom modula nužnih za učenje jezika na daljinu. S obzirom na posebnosti učenja jezika i ograničenja koja postoje kada se uči na daljinu, iznimno je važna uloga multimedije čemu je prilikom izrade tečaja HiT-1 posvećena posebna pozornost. Suradnici na projektu za sve su nastavne cjeline samostalno izradili i pripadajuće multimedijalne sadržaje, interaktivne jezične aktivnosti, videoisječke i audiosnimke. U ovom će se radu prikazati pedagoška i metodička načela oblikovanja i izrade prvoga e-tečaja inojezičnoga hrvatskoga.

### **1. Uvod**

Nove su tehnologije dovele do brojnih pomaka i u nastavi stranih jezika pa je e-učenje jezika sve popularnije i potrebnije, a takav će oblik učenja uskoro biti moguć i za inojezični hrvatski zahvaljujući novom projektu HiT-1 (Hrvatski-internetski tečaj) koji je nastao na inicijativu Hrvatske matice iseljenika, a u suradnji sa Sveučilišnom školom hrvatskoga jezika i kulture Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišnim računskim centrom SRCE.

### **2. Pokretanje projekta**

Budući da Hrvatska matica iseljenika ima mnogobrojne projekte i programe vezane uz hrvatske iseljenike i najbolje poznaje stanje u iseljeništvu, pokazalo se da postoji sve veća potreba za učenjem hrvatskoga jezika na daljinu. Naime, provedena je anketa u kojoj je sudjelovalo više od 700 ispitanika iz svih dijelova svijeta, s različitih adresa suradnika HMI (diplomatsko-konzularna predstavništva, bivši polaznici tečajeva hrvatskoga jezika, hrvatske škole u inozemstvu, katoličke misije, hrvatske zajednice, pojedinci...). Obradom anketa utvrđeno je da je potreba za učenjem hrvatskoga jezika veća od ponude, da postoji

potreba za e-učenjem hrvatskoga (veliki broj ispitanika nema mogućnost učenja hrvatskoga jezika u vlastitoj zemlji, ili ne može doći u Hrvatsku) čime bi se omogućilo učenje jezika još većem broju iseljenika, da ispitanici žele interaktivno učenje i da žele formalni dokaz poznavanja hrvatskoga jezika (diplomu, svjedodžbu i slično).

Temeljem svega toga tijekom 2009. godine počeo je rad na izradi tečaja. Sveučilište u Zagrebu u provedbu projekta uključeno je preko stručnoga tima, odnosno voditeljice projekta prof. dr. sc. Zrinke Jelaske, savjetnice na projektu dr. sc. Lidije Cvikić te suradnica na projektu Marije Bošnjak, prof. i Zrinke Kolaković, prof. Sveučilišni računski centar SRCE organizirao je tečajeve za stručno osposobljavanje suradnika za izradu e-tečaja i za rad u sustavu Merlin, također je na zahtjev i u suradnji sa suradnicima projekta u sustav ugradio nove module nužne za provedbu jezičnoga tečaja. Osim toga, SRCE pruža i stalnu tehničku podršku.

Tečaj su financijski podržali Hrvatska matica iseljenika, koja je i pokrenula izradu samoga tečaja, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Ministarstvo kulture RH te Grad Zagreb.

### **3. Provedba projekta**

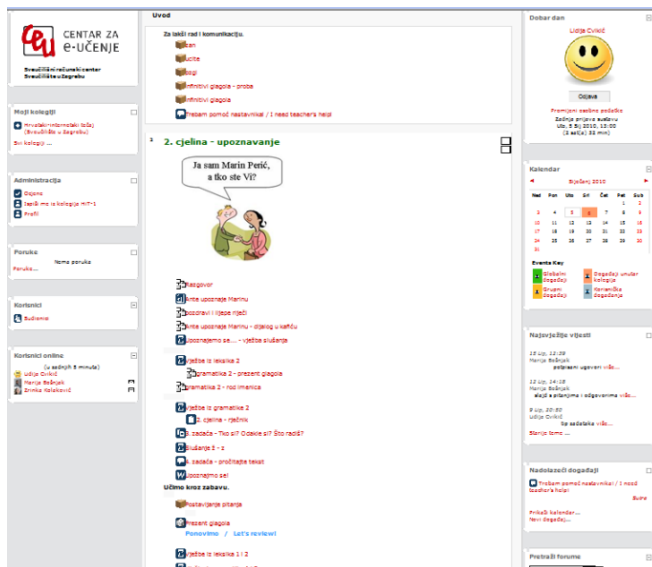
Budući da je anketa pokazala da postoji velika potreba za tečajevima početnoga stupnja, napravljen je silabus za početni stupanj, izrađena je struktura nastavnih cjelina, kao i jezični, kulturološki i komunikacijski sadržaji te vježbe i zadatci za njihovu provjeru. Također su određeni i stručni recenzenti tečaja, jezikoslovni stručnjak i stručnjak za e-učenje, kao i prevoditelji na engleski i španjolski jezik jer će svi gramatički i leksički sadržaji biti predstavljeni na spomenuta tri jezika te ilustrator.

Do sada su suradnici na projektu odradili više od 1000 sati, sve su nastavne cjeline samostalno izradili, kao i pripadajuće multimedijalne sadržaje, interaktivne jezične aktivnosti, videosječke i audiosnimke.

### **4. Što sadrži e-tečaj HiT-1?**

HiT-1 sastoji se od nastavnih cjelina unutar kojih se nalaze raznovrsne aktivnosti izrađene u sustavu MoD, kao što su leksičke i gramatičke lekcije, vježbe za njihovo

uvježbavanje, testovi za provjeru i samoprocjenu znanja gramatike i rječnika, zadatci za razvijanje vještina slušanja i govora, kulturološke informacije o Hrvatskoj (Abeceda Hrvatske), domaće zadaće, trojezični rječnik nepoznatih riječi (hrvatski, engleski i španjolski), chat s nastavnikom, a planira se i videokonferencija. Osim aktivnosti izrađenih u samome sustavu u tečaj su uklopljene i aktivnosti izrađene u drugim računalnim programima: hotpotatoes (interaktivne jezične igre za uvježbavanje gramatike i leksika), powerpoint prezentacije, slikovni, zvukovni i videosadržaji.



## 5. Načela e-učenja inojezičnoga hrvatskoga

Kao i pri izradi drugih nastavnih sadržaja, udžbenika i priručnika, tako se i pri izradi e-tečaja treba pridržavati nekih temeljnih didaktičkih načela. S obzirom na to da se radi o e-tečaju stručni je tim stalno morao imati u vidu činjenicu da polaznici neće imati priliku biti u razredu s drugim polaznicima i učiteljem, nego će biti oslonjeni na učenje putem računala, pa su svi sadržaji i koraci detaljno osmišljeni i razrađeni. Kako je već ranije rečeno, ankete su pokazale da postoji potreba za izradom tečaja početnoga stupnja, na temelju toga je i izrađen odgovarajući silabus.

U izradi tečaja u skladu s načelom primjerenosti posebna se pozornost posvećivala prilagođavanju sadržaja polaznicima koji prvi put uče hrvatski jezik, odnosno pravim početnicima. Sadržaji nisu smjeli biti ni preteški, ali ni prelagani.

Upravo zbog činjenice da polaznicima neće biti dostupna "živa riječ učitelja" jako se vodilo računa o sustavnosti i postupnosti nizanja sadržaja, odnosno o njihovoj preglednosti, povezanosti i logičnoj uređenosti, kako bi polaznici što lakše mogli pratiti i usvajati određene leksičke i gramatičke jedinice.

Također je bilo važno pridržavati se i načela ekonomičnosti, odnosno odrediti količinu sadržaja, objašnjenja, zadataka... Budući da se u razrednoj nastavi može reagirati na licu mjesta, neki se sadržaji mogu izbaciti, neki dodati (kao što je količina zadataka potrebna za uvježbavanje određenoga leksika ili gramatičkih jedinica), pri izradi e-tečaja količina se sadržaja mora unaprijed odrediti. Stručni je tim cijelo vrijeme trebao imati na umu da je polaznik sam sa svojim računalom i da je ono što vidi na zaslonu jedino u tome trenutku. O tome se posebno vodilo računa pri izradi gramatičkih jedinica. U suvremenoj se nastavi stranih jezika danas uglavnom zastupa komunikacijsko poučavanje jezika, a time i gramatike. Glavni je cilj nastave stranoga jezika osposobiti učenika za valjanu uporabu jezika u različitim komunikacijskim situacijama, za što je nužno postići i određeni stupanj gramatičke sposobnosti. Gramatika u nastavi stranoga jezika ne služi, dakle, usvajanju lingvističkih znanja o jeziku, već razvoju jezičnoga znanja, odnosno jezične i komunikacijske sposobnosti (Milić i Cvikić 2007).

Naravno, uz to je izravno povezano i načelo zornosti, odnosno kako sa što manje teksta, a uz pomoć mnogobrojnih ilustracija, zornih situacija i zvučnih zapisa objasniti i prikazati određene teme i zamijeniti živu riječ učitelja. Navodimo primjer izrade gramatičke jedinice *Prijedlozi u i na uz akuzativ i lokativ*:

### Prijedlozi *u, na* + lokativ i akuzativ

#### Prepositions *u, na* + Locative and Accusative case

Lokativ s prijedlozima *u* i *na* izražava mjesto na kojem se netko ili nešto nalazi, na kojem se nešto događa.

Akuzativ s prijedlozima *u* i *na* izražava cilj na koji netko želi doći ili kamo nešto želi staviti.



Filip **ide** *u* školu.



Filip **je** *u* školi.



Maša **stavlja** knjige *na* policu. Knjige **su** *na* polici.



Iva i Petar **idu** *u* restoran. **Jedu** sladoled *u* restoranu.

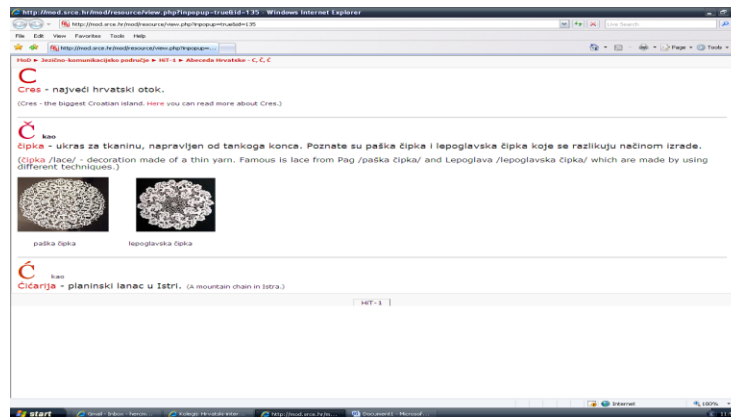


S obzirom na to da će budući polaznici tečaja vrlo vjerojatno biti različite dobi, općih sposobnost, obrazovanja, pojedinčevih stečenih jezičnih iskustava i interesa (Jelaska i sur. 2005) jako je važno pridržavati se i načela životnosti i zanimljivosti, odnosno trebalo je uvrstiti sadržaje primjerene svim dobima i interesima, sadržaje koji će polaznicima biti korisni u raznim životnim situacijama, kao što su pozdravi i lijepe riječi, upoznavanje s drugim ljudima, obavljanje kupovine, naručivanje hrane, razumijevanje najčešćih javnih natpisa, snalaženje na ulici...

Stručnjaci smatraju da je potaknutost na učenje ili motivacija jedan od najvažnijih utjecaja na uspjeh u ovladavanju jezikom. Motivacija je složena pojava, uključuje želju za učenjem, odnos prema činu učenja ili jeziku, nadarenost za jezike i uloženi trud (Gardner 1985 prema Jelaska i sur. 2005). Zbog specifičnosti samoga medija u kojem je izrađivan tečaj, a kako bi se i izbjegao osjećaj usamljenosti, koji je ujedno i glavni i najčešći razlog odustajanja od takvoga tipa učenja jezika, poseban je naglasak stavljen upravo na izradu raznih video i zvučnih sadržaja, kao i zadatci za razvijanje vještina slušanja i govora, domaće zadaće u pisanom ili zvučnom obliku, tu je i chat s

nastavnikom kao i drugim polaznicima, a planira se i videokonferencija. Time su se nastojale iskoristiti sve prednosti, ali i nadoknaditi svi nedostaci i ograničenja e-učenja.

A tom je raznovrsnošću sadržaja zadovoljeno i načelo individualizacije, odnosno na taj se način omogućuje svim polaznicima postizanje što boljih rezultata poštujući njihove individualne kognitivne i druge razlike. Tako su u sve nastavne cjeline uvršteni i vizualni i zvučni sadržaji, odnosno svi su tekstovi popraćeni slikom i zvukom, vježbe i zadatci za uvježbavanje, ali i provjeru znanja gramatike i rječnika koji se sastoje od različitih tipova zadataka (da-ne, višestruki, kratki odgovori, uparivanje...), interaktivne igrice za uvježbavanje, ali i za samoprocjenu znanja, kulturološke informacije, odnosno Abeceda Hrvatske pomoću koje polaznici mogu "putovati" Hrvatskom, upoznavati ili saznati nešto više o kulturnim znamenitostima, hrani, suvenirima, poznatim mjestima, festivalima...



## 6. Što slijedi?

Kako i sam naslov ovoga rada kaže *Načela e-učenja inojezičnoga hrvatskoga: HiT-1 od A do Z*, preostala je završna faza izrade tečaja, odnosno dorada postojećih cjelina, provjera tečaja, odnosno probni tečaj koji će nam dati korisne informacije o dobrim i lošim stranama cijeloga tečaja ili njegovih pojedinih dijelova, na temelju kojega će se izvršiti potrebna nadopuna i ispravak tečaja, a sama provedba tečaja planirana je u akademskoj 2010./2011. godini.

## **Literatura:**

Jelaska, Z. (2005). Učenje i poučavanje drugoga jezika u Jelaska i suradnici *Hrvatski kao drugi i strani* (pp 108-124). Hrvatska sveučilišna naklada. Zagreb.

Novak Milić, J. i Cvikić, L. (2007). Gramatika u nastavi hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u *Drugi jezik hrvatski* (pp 145-148). Profil. Zagreb.

## **Summary**

### **Principles of e-learning of Croatian as L2: HiT 1 from A to Z**

Croatian Heritage Foundation, University of Zagreb and University Computing Center SRCE have started a project HiT-1: e-learning course of Croatian as L2. The work at the project started in 2009: course syllabus and the structure of lessons were designed; most of the language, cultural and communication learning materials are written. University Computing Center adjusted the LMS system Moodle by adding additional modules, in order to make the system more efficient for language learning. Due to the specificities of distance learning of a language, multimedia has very important role in a language e-course. Therefore the authors of HiT-1 put a special emphasis on creating multimedia content for the course (audio recordings, video clips and interactive language games). This paper deals with pedagogical and language teaching principles of the e-course HIT-1, as well as the difficulties that authors had in their work.

**ključne riječi:** e-učenje inojezičnoga hrvatskoga, didaktička načela, kulturološki i komunikacijski sadržaji

**key words:** e-learning of Croatian as L2, teaching principles, cultural and communication learning materials