

IVANČICA BANKOVIĆ-MANDIĆ – KATJA PERUŠKO
(Zagreb, Hrvatska)

Pristup gramatičkim temama u hrvatskom kao inom jeziku

Sažetak: U metodologiji poučavanja inoga jezika više je pristupa poučavanju gramatike. Dva su rubna – jedan zagovara eksplicitno poučavanje (ANČIĆ 2004), a drugi smatra da učenike ne treba nužno eksplicitno poučavati gramatiku, nego ih se može, prema nekim teorijama usvajanja inog jezika, izložiti prihvatljivoj količini i vrsti tekstova (GITSAKI 1998), dok je treći pristup kombinirani jer zagovara individualni pristup (ne)poučavanja i osvješćivanja znanja o jeziku ovisno o različitim faktorima i poučavanju jezika stranih ili nasljednih govornika (HRŽICA 2006). U ovom ćemo radu prikazati neke pristupe poučavanja gramatičkih tema kojima se postiže napredak u svim jezičnim vještinama unatoč izbjegavanju eksplicitnoga poučavanja gramatike.

Ključne riječi: metodologija nastave inoga jezika, ovladavanje inim jezikom u odraslih i djece, implicitno poučavanje gramatike, načelo prototipnosti, nasljedni govornici

Uvod

U poučavanju inoga jezika važno je razvijati vještine slušanja, čitanja, pisanja i govorenja jer je cilj svakoga učenika, a pod tim pojmom podrazumijevamo svaku osobu koja uči neki jezik kao ini neovisno o dobi, ovladati drugim jezikom na određenoj razini.

Pitanje koje se pritom često nameće tiče se pristupa gramatičkim temama. Pristup je poučavanju inoga jezika širi od metode jer odražava određen teorijski model, a metodu čini skup postupaka (JELASKA i CVIKIĆ 2007: 70). Mnogi lingvisti smatraju da je poznavanje gramatike središnje područje jezičnoga sustava oko kojega se potom kreću i izgrađuju ostala područja kao što su izgovor i vokabular (COOK 1996: 14). Pedagoška gramatika, objašnjava Sironić-Bonefačić (1999: 208), razlikuje dva pristupa – eksplicitni i implicitni. Prvi se temelji na gramatičkom ustroju, pravilima i iznimkama pojedinoga jezika. Pravila se prvo imenuju, definiraju, objasne, potom se uvježbavaju, čime učenici stječu sposobnost samostalne primjene u inom jeziku. Implicitni se pak pristup zasniva na tome da učenici uz nastavnikovo vođenje sami otkrivaju jezične zakonitosti i zaključuju o njima na temelju primjera s kojima se susreću te ih dalje analogno upotrebljavaju i primjenjuju u sličnim kontekstima. Učenici tako do novih jezičnih zakonitosti dolaze postupno. Taj pristup donekle odgovara načinu na koji djeca uče materinski jezik. Naime, oni intuitivno oblikuju nove izričaje, uspješno sastavljaju rečenice koje nikad nisu

čuli uz pomoć jezičnih spoznaja koje su stekli bez poznavanja eksplicitnih pravila. Razlika je u tome što učenici uz učiteljevu pomoć trebaju uočiti jezične zakonitosti koje se razlikuju od onih u materinskom jeziku. Neki autori navode da bitnu ulogu u učenju jezika ima sposobnost reproduciranja cijelih leksičkih sklopova, pa bi oni trebali biti jezični materijal na temelju kojih će se uočavati gramatički uzorci (LEWIS 1993). Implicitno nas Lewis usmjerava na poučavanje kolokacija, koje su po svojoj gramatičkoj strukturi spojevi pridjeva i imenica, glagola i imenica, priloga i glagola i sl. Nedostatak znanja o jeziku može biti ozbiljan problem u učenju jezika (HRŽICA 2006: 169). Kada nasljedni govornici odluče institucijski učiti nasljedni jezik, nastavnik mora nastavu postupno prilagoditi formalnom načinu učenja kakvu se pristupa u radu s učenicima tog jezika kao stranog (HRŽICA 2006: 173).

Pristup poučavanju gramatike trebao bi se mijenjati iz godine u godinu zbog psihofizičkog razvoja učenika (NOVAK 1999: 217), ali i ovisno o stupnju učenja jezika (ANČIĆ 2004: 1). Smatramo da bi se pristup trebao mijenjati i prema iskustvu učenja stranih jezika. Odrasli učenici koji nisu nikad učili drugi jezik trebaju drukčiji pristup poučavanju i vrijeme prilagodbe novom jezičnom sustavu traje dulje od učenika s iskustvom učenja stranog jezika. Naravno, i komunikacijske teme treba s vremenom prilagođavati. Primjerice, kupovina kao prototipna tema godinama je bila prisutna na početnim razinama učenja različitih stranih jezika, no s pojavom *on-line* trgovina manja je potreba za tom komunikacijskom temom.

U vrtičkoj dobi djeca strani jezik uče uglavnom na temelju pjesmica, brojalica i kratkih igrokaza, u nižim se razredima osnovne škole učenje temelji na slikovnicama, slikopričama, igrama, slušanju priča, igrokazima, a u višim se razredima gramatika stavlja u kontekst te se objašnjavaju pravila. Primjerice, u tekstu zasićenom gramatičkim strukturama koje se planiraju obrađivati na određenom nastavnom satu učenike se potiče na induktivno zaključivanje o jezičnim činjenicama na koje nailaze u tom tekstu. U radu s odraslim učenicima uglavnom se kombinira komunikacijsko-gramatički pristup.

Da bi učenik točno upotrebljavao i automatizirao poučavana pravila, potrebno je mnogo vježbe. Također, upotreba gramatičkog metajezika pomaže usustaviti jezično gradivo (SIRONIĆ-BONEFAČIĆ 1999: 212). Kako se obogaćuje i razvija znanje gramatike i o gramatici, tako se povećava i kreativna upotreba jezika. Ančić (2004: 4) zaključuje da odrasli rado uče gramatiku, a usmena ponavljanja ohrabruju ih i jačaju samopouzdanje, što utječe i na motivaciju. Drugi pak autori (UDIÉR i ČILAŠ 2005: 126) opisuju drukčije iskustvo – obilje gramatičkih tema i informacija često demotivira odrasle učenike, „osjećaju se ‘sputani’ obiljem gramatičkih informacija i troše previše vremena na uvježbavanje gramatičkih struktura” te zbog toga, prema njihovu (studentskom) mišljenju, ne napreduju dovoljno brzo u usvajanju vokabulara i konverzaciji.

Neki autori smatraju da je eksplicitno poučavanje gramatike, tzv. jezični *drill*, zastarjelo te bi prednost trebalo dati tzv. kulturološkim komponentama u

poučavanju jezika (LASIĆ 2011: 382). Jedna od teorija usvajanja drugog jezika navodi da sama izloženost jeziku kroz prihvatljivu vrstu i količinu tekstova također može biti učinkovita (GITSAKI 1998: 90).

Vilke (VILKE 1999: 182) navodi da djeca prvo ovladavaju imenicama, potom glagolima i pridjevima, njihova je gramatika pojednostavnjena i u materinskom i u inom jeziku. Iako autorica ističe da će djeca rane školske dobi na nastavnikova pitanja odgovoriti s riječju ili dvije u kojima će biti sadržana relevantna informacija, zapravo se u nastavnoj praksi pokazuje da i odrasli odgovaraju na jednak način na početnim stupnjevima učenja jezika. Umjesto cjelovite rečenice odgovaraju samo relevantnom informacijom. Primjerice, pri uvježbavanju postavljanja pitanja s različitim upitnim riječima, odrasli će učenici najčešće izreći samo ključnu upitnu riječ, a ne cijelo pitanje, što se može uočiti u sljedećem primjeru. Zatraži li nastavnik da učenici postave pitanje na temelju rečenice *Putujem na selo s roditeljima* tako da odgovor bude *S roditeljima*, pitanje će u usmenom izričaju vrlo često glasiti: *S kime?* umjesto *S kime putuješ na selo?*

Mržica (2006: 169) razlikuje ovladavanje hrvatskim kao inim jezikom u učenika hrvatskoga kao stranog i hrvatskoga kao nasljednog jezika. Posebno se osvrće na nasljedne govornike hrvatskoga koji žive u inozemstvu te su oni prema vremenu usvajanja dvojezični govornici, ali njihova dvojezičnost nije uravnotežena (HRŽICA 2006: 165). Smatramo da se ta pojava dodatno usložnjava kod govornika druge i treće generacije hrvatskih iseljenika ili manjinskih govornika koji u svojem domu često ne govore hrvatski i smatraju ga teško savladivim, ali ga uče dodatno na nagovor svojih roditelja. Primjer su učenici, nasljedni govornici hrvatskog jezika koji žive u Kanadi, a pohađali su *on-line* početni program hrvatskoga jezika na Croaticumu – Centru za hrvatski kao drugi i strani jezik (akademska godina 2021./2022.) te djeca, pripadnici hrvatske manjine u Mađarskoj koji pohađaju hrvatsku školu, no nastava se većim dijelom održava na mađarskom jeziku, njihov se društveni život odvija na okolinskom jeziku, a ni kod kuće ne govore hrvatski jezik. Otežavajuća okolnost dviju navedenih skupina jest i izostanak identifikacijske motivacije u učenju hrvatskog jezika pa bi za poučavanje takvih skupina prethodno trebalo napraviti dubinsku analizu njihovih jezičnih vještina i potreba. No s druge strane, posve je očekivano da je pitanje identiteta u odnosu na jezik i kulturu predaka u dječjoj dobi manje bitno jer su djeca zaokupljena dominantnim sadržajima svoje okoline i interesima svojih vršnjaka, u današnjem globaliziranom svijetu i anglo-američkom kulturom. Govornici koji uče hrvatski kao strani jezik stječu eksplicitno znanje koje je rezultat formalnoga poučavanja, a ono se poslije djelomično pretvara u jezično znanje. Oni više znaju o jeziku nego što uistinu mogu jezik primjenjivati. Nasljedni govornici jezik uče neformalno, sudjelujući u različitim komunikacijskim situacijama te je njihovo znanje implicitno. Oni dakle mogu bolje komunicirati, ali lošije znaju kako jezik funkcionira.

O važnosti implicitnoga i eksplicitnoga poučavanja gramatike za razvoj jezične točnosti govora Ellis i Shintani (2014: 54–55 prema GULEŠIĆ MACHATA i UDIER 2019) navodeći da je gramatika zatvoren i uglavnom stabilan sustav te se pravila vrlo sporo mijenjaju, može se primijeniti na mnoštvo pojedinačnih primjera, a skup je standardnih gramatičkih obilježja postojan.

Dodajmo da je u radu s visokomotiviranim učenicima prihvatljiv i implicitni i eksplicitni pristup gramatici. Iskustveno govoreći, a i dosadašnji radovi to potvrđuju (UDIER i ČILAŠ 2005: 127), nastava hrvatskoga kao inog jezika najučinkovitija je kad se kombiniraju komunikacijsko i jezično gradivo, implicitni i eksplicitni pristupi. Prijedlozi komunikacijskih i jezičnih tema za hrvatski jezik razrađeni su u opisnim okvirima za hrvatski za razine A2 – B2 (GULEŠIĆ MACHATA i GRGIĆ 2015; GRGIĆ i GULEŠIĆ MACHATA 2017; GRGIĆ, GULEŠIĆ MACHATA i NAZALEVIĆ ČUČEVIĆ 2013).

Izazovi u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika

Hrvatski je jezik morfološki veoma bogat i složen. Ima sedam padeža (s time da se imenička i pridjevsko-zamjenička sklonidba razlikuju), tri roda, nekoliko glagolskih vrsta i brojne razrede, glagolski vid, redosljed riječi u kojem je vrlo bitno na kojem se mjestu nalaze enklitike... Učenici se s tim bogatstvom i kompleksnošću susreću već na samom početku učenja hrvatskoga jezika kao inog, primjerice pri obradi roda i broja imenica. Nastavke za rodove svladaju prilično brzo jer su relativno pravilni (učenicima ovdje treba skrenuti pozornost na to da je rod u hrvatskome gramatički, ne logički), a riječi koje odudaraju od pravila, ali im zbog svoje frekventnosti odmah ulaze u vokabular, učenici obično nauče kao iznimke ili dodatna pravila (npr. *auto, tata, obitelj*). Veći je izazov raslojavanje muškoga roda množine na dugu množinu s time da se nastavak razlikuje ovisno o tome završava li riječ na nepalatal ili palatal (npr. *stol – stolovi, muž – muževi*) uz riječi koje zadržavaju kratku množinu, a također mogu biti česte na toj razini (npr. *dan – dani, zub – zubi, konj – konji...*), potom na riječi s nepostojanim *a* koje prate pojedina zanimanja i nacionalnosti, stoga ih je važno osvijestiti (npr. *policajac – policajci, Argentinac – Argentinaci...*) te riječi u kojima se pojavljuje sibilizacija (npr. *liječnik – liječnici, psiholog – psiholozi, orah – orasi...*). Uz puno strpljenja i ponavljanja na relaciji učenik – učitelj učenici time uspješno ovladaju, no tada slijedi ovladavanje padežima te glagolskim vrstama.

Hržica (2005: 236) kao jednu od temeljnih smjernica za uvođenje inojezičnih govornika u padežni sustav daje prototipnost. Budući da su prototipni primjeri najčešći, načelo čestotnosti sljedeće je u približavanju padeža. Nakon svladavanja osnova i ovladavanja prototipnim primjerima mogu se uvoditi iznimke, što odgovara načelu postupnosti. Čestotnost i jednostavnost kao kriterije u redosljedu poučavanja gramatičkoga gradiva navode, primjerice, radovi Gulešić Machate i Udier (2019: 11) te Udier i Čilaš (2005: 130). Ključno je u poučavanju inog jezika davati prototipne primjere, a

iskustveno se pokazalo da je iznimke bolje uvesti u nastavni proces kao novo pravilo, ne kao iznimke jer previše iznimaka učenici doživljavaju kao kaos, a ne kao sustav. Interpretacija gramatičkih tema kao iznimaka može dovesti do frustracije u učenju i stava da je to nemoguće naučiti, dok se interpretacija novih primjera shvaća kao nova nastavna jedinica koju jednostavno treba memorirati.

Novak Milić i Cvikić (2007: 145) ističu da se danas u poučavanju gramatike te općenito u poučavanju jezika zastupa komunikacijski pristup. Međutim, Gulešić Machata i Udier (2019: 7) upozoravaju na to da takvo poučavanje ne razvija jezičnu točnost, pa se ne postiže ni željena razina gramatičke kompetencije. Ovladavanje gramatičkim kategorijama korespondira s ovladavanjem gramatičkom ispravnošću pri ovladavanju inim jezikom (GULEŠIĆ MACHATA i UDIER 2019: 10).

S obzirom na složenu morfologiju hrvatskoga jezika gramatičkim je sadržajima potrebno posvetiti najveći dio nastave na početnim stupnjevima jer je bez toga gotovo nemoguće složiti i najjednostavniju rečenicu. Već se pri upoznavanju učenici, iako to još nemaju osvijesteno, susreću s genitivom i s različitim promjenama nastavaka ovisno o nazivu svoga grada i (npr. Japan – Ja sam iz Japana. Kanada – Ja sam iz Kanade.) zemlje. No u poučavanju hrvatskoga jezika kao inoga slijedimo načelo zastupljenosti padeža, što znači da započinjemo nominativom, nastavljamo akuzativom te potom slijede drugi padeži. Kolaković (2007: 242) donosi rezultate istraživanja koji pokazuju da su u govornim i pisanim tekstovima za odrasle najzastupljeniji padeži nominativ pa akuzativ, a kao treći pojavljuje se genitiv. Najveći se broj odstupanja u tekstovima inojezičnih govornika odnosi na padežna odstupanja (GLOBAN 2003 prema NOVAK MILIĆ i CVIKIĆ 2007: 146).

Što se padeža tiče, najčešće se kosi padež zamjenjuje nominativom (*Imam knjiga.*), a kada učenici znaju da ne bi trebao biti nominativ, vrlo često upotrijebe akuzativ umjesto odgovarajućega kosog padeža (*Ja sam u kuću.*). Također, kako im se širi znanje o padežima, a osobito nakon učenja akuzativa, često i nominativ počinju zamjenjivati drugim padežima, najčešće akuzativom (*Na krevetu je knjiga.*). Međutim, neki učenici nakon upoznavanja s padežnim sustavom hrvatskoga jezika sve kose padeže, posebno u usmenoj komunikaciji, zamjenjuju nominativom. Dodatno, ako učenici uče hrvatski u Hrvatskoj, susreću se i s nestandardnim oblicima u svakodnevnoj komunikaciji koje možemo smatrati prihvatljivima u svakodnevnoj komunikaciji i pripisujemo ih takozvanim izvornim odstupanjima (GULEŠIĆ MACHATA i UDIER 2008: 23), no pritom valja voditi računa o registru diskursa (GULEŠIĆ MACHATA i UDIER 2008: 30) pa se takva odstupanja na akademskoj razini ne bi trebala tolerirati. Dodajmo tomu da se navedeni primjeri odstupanja u ovom odlomku odnose podjednako na polaznike akademskoga programa i na učenje hrvatskoga na tečajevima jezika.

U usvajanju glagolskih oblika perfekt i futur I. relativno su jednostavni, ali poteškoće nastaju s prezentom upravo zbog niza vrsta i razreda. Novak Milić i

Cvikić (2007: 147) objašnjavaju da je najviše odstupanja u tvorbi prezenta jer je morfološki najzahtjevniji glagolski oblik. Pri uvođenju perfekta učenici se trebaju prisjetiti svih oblika pomoćnoga glagola biti (naglašeni i nenaglašeni te niječni) i naučiti glagolske pridjeve radne najfrekventnijih glagola (npr. *moći, ići, reći*). Osim toga, trebaju uočiti pa naučiti kako se tvori glagolski pridjev radni od glagola na -jeti (npr. *živjeti, htjeti*) i na -sti (npr. *jesti, sjesti*). Nakon ponavljanja svih oblika pomoćnoga glagola *htjeti* učenici vrlo brzo ovladaju futurom I.

Pristupi implicitnog poučavanja gramatičkih tema

Za uvježbavanje određenih padežnih uloga u radu s inojezičnim učenicima u objavljenim se radovima na tu temu nudi niz komunikacijskih vježba, gdje se navodi da je u poučavanju hrvatskoga nužno uz semantički uvesti i gramatički pristup jer se, primjerice, poučavanje vremena u hrvatskom kao inom ne može obraditi samo jednom strukturom zato što se dubinski padež vremena u hrvatskom ostvaruje četirima površinskim padežima (akuzativom, lokativom, instrumentalom i genitivom) (UDIÉR, GULEŠIĆ MACHATA i ČILAŠ MIKULIĆ 2006: 38). Autorice navode da je učinkovitije za hrvatski jezik poučavati određene padežne uloge (dubinski padeži) poučavajući padež po padež s morfološkim obilježjima i prototipnim prijedlozima te njihovim funkcijama (slijedom nominativ, akuzativ, lokativ, dativ, instrumental, genitiv), kako i uočavamo u ciklusu priručnika *Razgovarajte s nama*, od početne do C1-razine za hrvatski jezik. Smatramo da se, unatoč strukturi u silabu kakav predlažu autorice udžbenika Udier, Gulešić Machata i Čilaš Mikulić, neke frekventne kolokacije mogu uvesti i prije. Primjerice, kada se uz akuzativ obrađuje tema hrane, učenike se može upoznati s određenim nazivljem (*kava s mlijekom, palačinke s čokoladom* i sl.) iako će im potanko te jezične strukture biti objašnjene poslije, u nastavnoj cjelini instrumentala. Svaka se padežna uloga može dodatno uvježbati prototipnim komunikacijskim primjerima.

U udžbenicima za poučavanje stranih jezika najčešće su uvodne teme kulturološki pojmovi, povijesne činjenice, a nerijetko i pjesme kao što Lasić (2011: 385) navodi za talijanski jezik pjesmu Tota Cotugna, koja učenike na početnom stupnju talijanskog jezika uvodi u kulturološka obilježja talijanske kulture. Za implicitno poučavanje gramatike važno je odabrati pjesmu u kojoj se više puta ponavlja gramatička struktura koju nastavnik obrađuje. Primjerice, za uvod u lokativ u radu s odraslim učenicima može poslužiti pjesma *Na tvom balkonu* Arsena Dedića i grupe *Pun kufer*. Pri odabiru pjesme treba paziti na to da u radu s nižim razinama odaberemo pjesmu dobro artikulirane izvedbe pa se mogu vježbati i neke fonetsko-fonološke teme (npr. upišite glas koji nedostaje i sl.).

Poticajni tekstovi za poučavanje inoga jezika mogu biti poznate bajke. Učenik na temelju njemu poznata sadržaja na materinskom jeziku s lakoćom ulazi u gramatičke strukture i komunikacijske situacije na inom jeziku te može gramatički precizno prepričati tekst (BANKOVIĆ-MANDIĆ 2016: 18).

Primjeri implicitnog poučavanja gramatičkih struktura na primjeru bajke obrađeni su u *Priručniku za korekciju izgovora i početno učenje hrvatskog jezika* (BANKOVIĆ-MANDIĆ 2023).

U poučavanju stranog jezika najvažnije je stvoriti pozitivnu i opuštenu atmosferu. Čovjek je uza sva svoja obilježja i *homo ludens*, pa su igre u nastavi potpuno prihvatljive svim dobnim skupinama. U nastavku se iznose neke ideje koje mogu pripomoći implicitnom poučavanju gramatike na temelju igre ili uvježbavanju naučenog gradiva, a prate načelo postupnosti i ne suočavaju učenika s obiljem gramatičkih informacija. Aktivnosti se uglavnom izvode s učenicima na početnoj i na višoj početnoj razini učenja jezika prema ZEROJ-u (ZEROJ 2005) (od A1 do A2). Igre su prilagođene komunikacijskim situacijama opisanima u opisnom okviru za hrvatski jezik referentne razine A2 (GRGIĆ i GULEŠIĆ 2017). Također, mogu poslužiti kao poticaj i model za uvježbavanje ili ponavljanje gramatičkih struktura koje se uče na višim razinama.

1) Vježbe za padeže

Učenicima se predstavi rečenica *U košaru stavljam* te je moraju nadopunjavati riječima u akuzativu. Svaki sljedeći učenik mora ponoviti što je prethodni rekao i dodati novu riječ. Na primjer: prvi učenik kaže *U košaru stavljam jabuku*, drugi kaže *U košaru stavljam jabuku i kruh*, treći *U košaru stavljam jabuku, kruh i maslac...* Tko zaboravi ponoviti što je dotad rečeno, ispada iz igre. Učenici tako uvježbavaju akuzativ, a toga nisu ni svjesni.

Druga je varijanta da učenici govore što imaju u košari, čime primjećuju da se i uz glagol *imati* nalazi imenica koja mijenja svoj oblik. Također, učenicima se može zadati rečenica *Gledam kroz prozor i vidim*, koju trebaju dovršiti.

U sljedećoj vježbi učenici mogu nabrajati kamo idu, kamo će ići ili gdje su bili. Pritom će osvijestiti razliku između akuzativa kao padeža kretanja i lokativa kao padeža statičnosti, situacije i lokacije, a uvježbavat će i prijedloge uz te padeže. Osim toga, mogu varirati i glagolski oblici. Na primjer: *Idem u školu; Idem u školu i u trgovinu; Idem u školu, u trgovinu i u kazalište... Bio/bila sam u školi; Bio/bila sam u školi i u trgovini; Bio/bila sam u školi, u trgovini i u kazalištu...*

Cilj je navedenih jezičnih aktivnosti da učenici ponavljaju strukture koje su čuli te ih dopunjuju vlastitim primjerima. Pritom ne bi trebali ništa zapisivati.

2) Vježbe za glagolske oblike

Vježba *Napravi to – poslije ću / već jesam* prikladna je za osvještavanje upotrebe imperativa i futura I. Učenici su podijeljeni u parove, a ovisno o broju u skupini, mogu biti podijeljeni i u skupinu po četvero. Jedan je učenik u ulozi autoriteta (roditelja, učitelja, šefa) i neprestano dodjeljuje zadatke drugomu koji ih odgađa za poslije. Na primjer: prvi učenik kaže *Piši zadaću*, drugi odgovara *Pisat ću zadaću poslije*; *Jedi voće – Jest ću voće poslije*; *Idi u trgovinu – Ići ću u trgovinu poslije*; *Čitaj mejlove – Čitat ću mejlove poslije*. Ako je više

učenika, zadatak se može proširiti uvođenjem učenika koji će futur negirati i postavljati pitanja: *Neću pisati zadaću; Hoću li pisati zadaću poslije?* Taj bi se zadatak mogao preoblikovati i proširiti tako da se na svaku novu zapovijed odgovara perfektom. Time se uvježbavaju svršeni i nesvršeni glagoli. Na primjer: *Piši zadaću – Napisao/Napisala sam zadaću; Jedi voće – Pojeo/Pojela sam voće; Idi u trgovinu – Išao/Išla sam u trgovinu; Čitaj mejlove – Pročitao/Pročitala sam mejlove.*

Po uzoru na tu vježbu može se napraviti i vježba s glagolima i prilozima. Učenici su podijeljeni u dvije skupine. Jedna skupina govori rečenice u perfektu, a druga u prezentu. Može biti i treća koja će ih govoriti u futuru. Npr. učenik iz prve skupine kaže *Nikad nisam jeo kruške*, učenik iz druge skupine na to odvrća *Često jedem kruške*, a učenik iz treće skupine *Sutra ću jesti kruške*. Učenici stalnim ponavljanjem uvježbavaju glagolske oblike i vremenske priloge. Prihvatljivi su i odgovori u kojima se umjesto priloga rabe prijedložno-padežni izrazi tipa: *u djetinjstvu, za 10 godina...*

Pantomimu ne treba posebno objašnjavati, može se igrati na bilo koji način, a jedan je od čestih primjera pogađanje zanimanja. Međutim, učenicima se može zadati da prikazuju neku radnju, a ostatak skupine opisuje što vidi pred sobom kao da gleda televiziju. Na primjer: *Ti kuhaš. Sada jedeš. Pereš suđe i pjevaš.* Na taj se način mogu uvježbavati konjugacijski obrasci. U tu se igru može uključiti i više sudionika, pa se tako može uvježbavati i množina.

3) Vježbe za kondicional

Učenicima se u igri *Pusti otok* predstavi situacija u kojoj su doživjeli brodolom, a na brodu koji tone nalaze se različiti predmeti koji bi im mogli biti korisni. Prvi je zadatak imenovati sve predmete koje vide na slici, a sljedeći odabrati što bi od navedenoga ponijeli s broda na pusti otok. Svaki učenik mora odabrati samo tri predmeta. Primjerice, na brodu se nalaze ovi predmeti: uže, konzerve, kompas, baterija, šibice, voda, novčanik, sat, džepni nožić, knjige, fotoaparatus, kabanica, mobitel, šešir, šator, teleskop, deka, krema za sunčanje, suncobran i tenisice. Nakon što je svatko izabrao za sebe, učenike se spaja u parove pa u paru moraju uvjeravati jedni druge što im je potrebno i argumentirati zašto. Na kraju predstave što su odabrali i objasne zašto su se za to opredijelili. Cilj je tog zadatka uvježbavati kondicional: *ponio/ponijela bih, uzeo/uzela bih, trebali bismo* i slično.

Igra *Opis osobe* nije klasičan opis osobe, nego još jedna vježba za kondicional. Jedan učenik nakratko iziđe iz razreda, a ostali se učenici dogovore da će opisivati jednu osobu iz skupine. Kada se učenik vrati u učionicu, postavlja pitanja u sljedećem obliku: *Da je ta osoba životinja, koja bi životinja bila; Da je ta osoba hrana, koja bi hrana bila; Da je ta osoba prijevozno sredstvo, koje bi prijevozno sredstvo bila...* Na kraju učenik treba pogoditi koga je skupina opisivala. Osim kondicionala uvježbava se vokabular jer se sa svakim pitanjem uvodi nova kategorija. Tu vježbu možemo provoditi

u skupinama koje su se prethodno već upoznale pa su njihovi interesi svima uglavnom poznati.

4) Uvježbavanje gramatičkih struktura i vokabulara

U aktivnosti *Pet zajedničkih karakteristika* sudjeluje cijela skupina. Svaki učenik za sebe napiše pet stvari prema kojima gaji interes. Potom se učenici povezuju u parove i cilj im je naći pet zajedničkih interesa. Sljedeći je korak spajanje dvaju parova, a naposljetku cijela skupina dolazi do pet zajedničkih interesa. Pritom uvježbavaju i gramatiku i vokabular.

Zaključne napomene

Budući da je cilj svakog učenika koji uči ini jezik ovladanost tim jezikom na određenoj razini tako da se može njime koristiti u različitim komunikacijskim situacijama, u ovom su se radu nastojali prikazati neki pristupi poučavanja gramatičkih tema kojima se može postići napredak u svim jezičnim vještinama (čitanju, slušanju, pisanju i govorenju), a da je pri poučavanju izbjegnuto i učenje metajezika, tj. eksplicitno poučavanje gramatike. Kontekstualizirano poučavanje gramatike ne razvija samo gramatičku nego i komunikacijsku kompetenciju, a ona je učenicima najvažnija.

Takvi su pristupi posebno primjenjivi u radu s nasljednim govornicima hrvatskog jezika koji su bili izloženi jeziku, ali nisu institucijski poučavani, u radu s djecom te u radu s odraslim učenicima koja nemaju adekvatno lingvističko obrazovanje.

Svaki nastavnik treba procijeniti jezično znanje i ciljeve svojih učenika te njihovim potrebama prilagoditi nastavu imajući u vidu da nastavni proces poučavanja inog jezika mora početi s prototipnim i jednostavnim gramatičkim strukturama, a postupno se uvode kompleksnije jezične činjenice.

Literatura

- ANČIĆ 2004 = ANČIĆ J. Pristup gramatici u nastavi stranog jezika. Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika: zbornik radova sa savjetovanja održanoga 17. i 18. svibnja 2002. u Opatiji. Ur. Stolac D., Ivanetić N., Pritchard B. Zagreb – Rijeka, 2004. 1–6.
- BANKOVIĆ-MANDIĆ 2023 = BANKOVIĆ-MANDIĆ I. Priručnik za korekciju izgovora i početno učenje hrvatskog jezika. Zagreb, 2023.
- BANKOVIĆ-MANDIĆ 2016 = BANKOVIĆ-MANDIĆ I. Jednom davno i danas – bajka kao model poučavanja inog jezika. Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika – 3. zbornik radova. Ur. Banković-Mandić I., Čilaš Mikulić M., Juričić A. Zagreb, 2016. 13–29.
- COOK 1996 = COOK V. Second language learning and language teaching. London – New York, 1996.
- ELLIS i SHINTANI 2014 = ELLIS R. i SHINTANI N. Exploring language pedagogy through second language acquisition research. London – New York, 2014. DOI: [10.4324/9780203796580](https://doi.org/10.4324/9780203796580)

- GITSAKI 1998 = GITSAKI C. Second Language Acquisition Theories: Overview and Evaluation // *Journal of Communication and International Studies*, 1998. Vol 4, No 2. 89–98.
- GLOBAN 2003 = GLOBAN N. Vrste odstupanja u početnom učenju hrvatskoga kao stranoga jezika (diplomski rad). Zagreb, 2003.
- GRGIĆ i GULEŠIĆ MACHATA 2017 = GRGIĆ A., GULEŠIĆ MACHATA M. Hrvatski A2: Opisni okvir referentne razine A2. Zagreb, 2017.
- GRGIĆ, GULEŠIĆ MACHATA i NAZALEVIĆ ČUČEVIĆ 2013 = GRGIĆ A., GULEŠIĆ MACHATA M., NAZALEVIĆ ČUČEVIĆ I. Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1. Zagreb, 2013.
- GULEŠIĆ MACHATA i GRGIĆ 2015 = GULEŠIĆ MACHATA M., GRGIĆ A. Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2. Zagreb, 2015.
- GULEŠIĆ MACHATA i UDIER 2008 = GULEŠIĆ-MACHATA M. i UDIER S. L. Izvorna odstupanja u hrvatskome kao inojezičnome // *Lahor*, 2008. Vol 1, No 5. 19–33.
- GULEŠIĆ MACHATA i UDIER 2019 = GULEŠIĆ MACHATA M. i UDIER S. L. Poučavanje gramatičkih kategorija i njihovih oblika u ovladavanju hrvatskim kao inim jezikom // *Strani jezici*, 2019. Vol 48, No 1-2. 7–23. DOI: [10.22210/strjez/48/1](https://doi.org/10.22210/strjez/48/1)
- HRŽICA 2005 = HRŽICA G. Padežni sustav u priručnicima za strance. Hrvatski kao drugi i strani jezik. Ur. Jelaska Z. i suradnici. Zagreb, 2005. 235–244.
- HRŽICA 2006 = HRŽICA G. Kada je hrvatski jezik pretežak i Hrvatima: metodologija nastave hrvatskoga kao drugog jezika // *Govor*, 2006. Vol 23, No 2. 163–179.
- JELASKA i CVIKIĆ 2007 = JELASKA Z. i CVIKIĆ L. Usvajanje i učenje drugoga jezika. Drugi jezik hrvatski. Ur. Cvikić. L. Zagreb, 2007. 66–71.
- KOLAKOVIĆ 2007 = KOLAKOVIĆ Z. Zastupljenost padeža u hrvatskome jeziku u pisanim i govornim tekstovima // *Lahor*, 2007. Vol. 2, No 4. 242–270.
- LASIĆ 2011 = LASIĆ J. “Guest” Culture in the “Host” Language // *Croatian Studies Review*, 2011. Vol 7. 377–388.
- LEWIS 1993 = LEWIS M. *The Lexical Approach*. London, 1993.
- NOVAK 1999 = NOVAK D. Pristup gramatici u nastavi talijanskog jezika. Strani jezik u osnovnoj školi. Ur. Vrhovac Yvonne i suradnici. Zagreb, 1999. 217–222.
- NOVAK MILIĆ i CVIKIĆ 2007 = NOVAK MILIĆ J. i CVIKIĆ L. Gramatika u nastavi hrvatskoga kao nematerinskoga jezika. Drugi jezik hrvatski. Ur. Cvikić, L. Zagreb, 2007. 145–148.
- SIRONIĆ-BONEFAČIĆ 1999 = SIRONIĆ-BONEFAČIĆ N. Podučavanje gramatike. Strani jezik u osnovnoj školi. Ur. Vrhovac Y. i suradnici. Zagreb, 1999. 207–213.
- UDIER i ČILAŠ 2005 = UDIER S. L. i ČILAŠ M. Problemi s progresijom na osnovnom stupnju učenja hrvatskoga kao stranoga/drugog jezika // *Strani jezici*, 2005. Vol 34, No 2. 125–131.
- UDIER, GULEŠIĆ MACHATA i ČILAŠ MIKULIĆ 2006 = UDIER S. L., GULEŠIĆ-MACHATA M., ČILAŠ MIKULIĆ M. Gramatičko-semantički pristup obradi padeža // *Lahor*, 2006. Vol 1, No 1. 36–48.
- VILKE 1999 = VILKE M. Obrada rječnika. Strani jezik u osnovnoj školi. Ur. Vrhovac, Y. i suradnici. Zagreb, 1999. 179–186.
- ZEROJ 2005 = Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. Zagreb, 2005.

An Approach to Grammar Topics in Croatian as a Foreign and Second Language. Second and foreign language teaching methodology includes several approaches to teaching grammar. There are two opposed approaches - one advocates explicit teaching (ANČIĆ 2004), and according to the other, students should not necessarily be explicitly taught grammar but can be exposed to an acceptable amount and type of texts, which is in line with certain theories of language acquisition (GITSAKI 1998). There is also the third approach which combines the previous two. It refers to an individual approach of (not) teaching and raising awareness of language knowledge depending on various factors and whether foreign or heritage speakers are being taught (HRŽICA 2006). In this paper, we will present some approaches to teaching grammar that achieve progress in all language skills despite avoiding explicit grammar teaching.

Keywords: second and foreign language teaching methodology, mastering a second and foreign language in adults and children, implicit grammar teaching, prototyping principle, heritage speakers