

# Iz strane stručne literature

Rudolf Hoberg, Darmstadt

## UČENJE VOKABULARA U NASTAVI STRANIH JEZIKA\*

Ni u lingvističkim radovima, a niti u radovima iz didaktike stranih jezika posljednjih godina ne stoje pitanja izučavanja i poučavanja vokabulara u prvom redu. Za to postoje različiti razlozi. Ovdje ćemo spomenuti dva najvažnija: polazeći od teze da je rečenica osnovna jezična jedinica, istraživanje se u najvećoj mjeri koncentriralo na gramatičke probleme, a rezultate tog istraživanja preuzeli su, odnosno sve više preuzimaju jezični didaktičari. Dakako da leksik u tim istraživanjima nije izostavljen — jer, uostalom, jezik se sastoji od riječi i svaki lingvistički rad nužno se bavi riječima — ali je sagledavan u okviru gramatičkih teorija, pri čemu je, doduše, sve jasnije postajalo prožimanje vokabulara i sintakse — npr. u istraživanju valentnosti, ali su pritom, s druge strane, riječi promatrane po pravilu samo egzemplarno (kao predstavnici stanovite klase). Pa i semantika riječi u užem smislu, budući da se pretežno zanimala za stvaranje teorija, bavila se malobrojnim područjima vokabulara, i to gotovo uvijek opet istim: npr. glagolima kretanja (*gehen, laufen, schlendern...*), izrazima za konje (*Rappe, Schimmel, Stute...*) ili oznakama za boje.<sup>1</sup>

Ne postoje teoretski fundirana detaljna istraživanja,<sup>2</sup> a to i zbog toga — čime dolazim do drugog prije spomenutog razloga za relativno slabo zanimanje za vokabular — što se, zapravo, točno ne zna gdje treba započeti, a gdje završiti. Dok se na fonetsko-intonativnom i gramatičkom području može početi od toga da su to, doduše, kompleksni, ali u principu pregledni sistemi, koji se mogu ograničiti, za područje vokabulara ta pretpostavka ne vrijedi. Vokabular je otvoreni sistem; zbog njegove veličine i stalnih promjena nemoguće ga je potpuno opisati, bez obzira na to što prikaz koji teži za što većom potpunosti može izraditi samo veći tim u duljem vremenu.<sup>3</sup> Stoga je razumljivo da se malo tko upušta u takav pothvat i da je u sadašnjim projektima kontrastivne lingvistike, čiji rezultati treba da unaprijede nastavu stranih jezika, leksik sasvim ili većim dijelom izostavljen.

Imajući u vidu takvu situaciju, iznijet ćemo neka principijelna razmatranja o značenju vokabulara u nastavi stranih jezika (1) i raspraviti probleme

\* »Wortschatzerlernung im Fremdsprachenunterricht«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, hrsg. von Alois Wierlacher, Band 3, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1977, str. 63—75. Članak objavljujemo dozvolom autora i izdavača.

<sup>1</sup> Drukčiji je slučaj, međutim, kod projekta koji se sada radi u Mainzu; usp. Guckler (Müller) Wahrung 1976.

<sup>2</sup> Naravno, ima i iznimaka, recimo leksikon valentnosti Helbiga i Schenkela 1972.

<sup>3</sup> Za izradu planiranog velikog rječnika njemačkog jezika računa se s razdobljem od 20 godina s dvadesetak suradnika. Usp. o tom projektu Mentrup 1976. i Henne/Weinrich 1976. — Usp. također i predgovor za *Duden* 1976.

izbora (2), kao i metode prenošenja vokabulara. U okviru ovog članka može se, naravno, raditi samo o skiciranju i u obliku teza danom prikazu nekih, ali po mom sudu centralnih točaka. Iako je prije bilo rečeno da se lingvistika i jezična didaktika ne koncentriraju na proučavanje i prenošenje vokabulara, ovdje treba dodati da je broj radova o vokabularu — i to upravo o učenju vokabulara u nastavi stranih jezika — apsolutno gledano veoma velik<sup>4</sup> i da ćemo zato ovdje uzeti u obzir samo neke.

## 1. Značenje vokabulara u nastavi stranih jezika

Poći ćemo od teze da u nastavi stranih jezika ništa nije tako važno kao učenje riječi, točnije: značenje riječi, tj. učenje pravilne upotrebe riječi. Ta teza, koja se mnogima može činiti sama po sebi razumljivom, ali koja, po pravilu, nije osnova učenju stranih jezika (vidi 1.3.), bit će utemeljena na dva načina.

1.1. Prvo je polazište u zasnivanju teze pojam komunikacije, koji je, kao što je poznato, zadnjih godina u lingvistici i jezičnoj didaktici postao centralnim pojmom, a ponajviše čak i centralnim pojmom uopće, u govornom pak jeziku krilaticom i pomodnom riječi (od imenice još je omiljeniji pridjev *komunikativan*). Općenito vrijedi načelo: jezik je prije svega (ili isključivo) sredstvo komunikacije. Materinji jezik čovjek uči da bi mogao komunicirati, a strane jezike da bi proširio sposobnost komuniciranja. Dalje ćemo raspraviti pitanje je li uopće opravdano pojam komunikacije same učiniti polazištem i centralnim pojmom lingvistike i jezične didaktike. Ali u svakom slučaju nitko neće sumnjati u to da jezici služe komunikaciji i da učenje jezika uvijek implicira i proširenje sposobnosti komuniciranja. Komunikacija znači razmjenu informacija, i ta razmjena se ne odvija samo i prije svega pravilnom upotrebom riječi. Samo se po sebi razumije da se riječi u usmenoj komunikaciji moraju tako izgovarati da fonološke opozicije budu bar rudimentarno prepoznatljive. Ali onda se razmjena informacija prilično dugo može sastojati od razmjene riječi a da morfologija i sintaksa uopće ne moraju biti važne. To je prije svega zato moguće jer je za komunikaciju — kako su to posljednjih godina jasno pokazali različiti pravci u istraživanju jezika i komunikacije — situacija veoma važna. Stranac u Saveznoj Republici Njemačkoj koji traži put na kolo-dvor može samo pomoću riječi *Bahnhof* saznati put; svatko koga on oslovi razumjet će njegovo pitanje i moći će ga gestama uputiti dalje. Dakako da je bolje ako on poznaje još neke riječi: *Straße, rechts, links, Haus, groß* i još nekoliko brojeva. Ako još poznaje i riječi *Fahrkarte, Bahnsteig* itd., kao i imena gradova *Darmstadt* i *Mannheim*, moći će bez poteškoća putovati *Brdskom cestom uz Odenwald*. I, na primjer, temporalne i kauzalne odnose može izraziti isključivo riječima. Može reći: »*Weil kaufen Auto, morgen fahren Mannheim*« — i svatko će ga razumjeti.

Ali da unaprijed izbjegnemo nesporazum: ovdje se ne radi o tome da se propagira neka vrsta *pidgin*-jezika ili da se pledira za redukciju nastave stranog jezika na učenje vokabulara, već se u prvom redu radi o tome da se osvijetli izuzetna važnost poznavanja vokabulara za komunikaciju.

<sup>4</sup> Usp. prije svega *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht* 1970. i dalje.

No radi se, nadalje, i o tome da se razmisli: ne bi li trebalo određene nastavne programe u nastavi stranih jezika gotovo isključivo koncentrirati na prenošenje vokabulara — naime nastavne programe za sve one koji nemaju namjere, vremena ili sposobnosti da temeljito izuče jedan jezik. Ako ispravno vidim, u nastavi stranog jezika i za djecu i za odrasle polazi se od toga da se nastava već od početka usmjeri tako da dovede ili da bar može dovesti do što boljeg svladavanja jezika. Međutim, mnogi ne žele ili ne mogu postići taj cilj, recimo oni koji hoće na stranom jeziku čitati stručnu literaturu ili gastarbajteri koji u stranoj zemlji žele ostati samo kraće vrijeme, a nemaju ni vremena ni motivacije za temeljito izučavanje jezika. Takve grupe ljudi počinju često učiti strani jezik, no ubrzo odustaju od studija jer prije svega zbog gramatičkih teškoća rezigniraju. Programi za učenje jezika koji bi se pretežno koncentrirali na učenje struktura vokabulara bez sumnje bi ovdje bili od pomoći.

Povrh toga, svaka »normalna« nastava koja je usmjerena na što bolje svladavanje stranog jezika u svom naprednom stadiju sastoji se prvenstveno od učenja i uvježbavanja ispravne upotrebe riječi: dok su u početnoj nastavi izgovorne i gramatičke vježbe s pravom u prvom planu, one kasnije prepuštaju svoje mjesto vježbama iz vokabulara.<sup>5</sup> Da je tome tako i da mora biti tako, vjerojatno je jasno svima zainteresiranima. Unatoč tome se nastava za naprednije odvija po pravilu mnogo nesistematičnije od nastave za početnike jer se naprednoj nastavi posvećivalo mnogo manje znanstvene refleksije i zato nastavnik tu ima manje prikladnih pomoćnih sredstava.

1.2. Da bih i s druge strane zasnovao tezu o centralnom značenju vokabulara u nastavi stranih jezika, moram segnuti nešto dalje i poći od pitanja o smislu i svrsi učenja stranih jezika uopće. Danas nalazimo čudnu situaciju da se kao nikad dosad investira novac u didaktiku stranih jezika, a da se istodobno premalo raspravlja o pitanju smisla učenja stranih jezika.

Kao prvo: pitanje o smislu učenja stranih jezika nije identično s osobnom motivacijom,<sup>6</sup> već i zbog toga što kod mnogih ljudi, u prvom redu kod učenika (i njihovih roditelja) prava motivacija često i ne postoji, odnosno može se navesti samo negativno (»Moj sin je loš u matematici i prirodnim znanostima; zbog toga smo se odlučili da ga damo u jezično usmjerene škole«).

Smisao učenja stranih jezika jest u tome — ta se odgovor najčešće može čuti i čitati — da se time proširuju mogućnosti komunikacije: tko uči strane jezike, može s više ljudi i s različitim ljudima stupiti u kontakt. Na to se obrazloženje već ukazivalo i ono je bez sumnje ispravno. Ali treba vidjeti i konzekvenciju: ako se radi samo o komunikaciji, ne bi li za didaktiku stranih jezika bilo smislenije da se koncentrira na jedan strani jezik, i to na onaj koji se ionako najviše uči: na engleski? Svatko kome engleski nije materinji jezik trebao bi da engleski uči kao strani jezik, čime bi se omogućila na kraju komunikacija među svim ljudima. I taj razvoj je, kao što je poznato, u punom zamahu i, ako ne nastupe veliki nepredvidivi događaji na cijelom svijetu, on će se slijedećih godina i desetljeća nastaviti.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Usp. npr. Galisson 1970, osobito str. 9.

<sup>6</sup> O motivaciji usp. osobito Solmecke 1976.

<sup>7</sup> Dakako da taj razvoj ne teče pravolinijski; ovdje vrlo često djeluje retardirajuće jezična politika koja se temelji na različitim, prvenstveno nacionalnim interesima. Ali to ništa ne mijenja na činjenici da danas i u budućnosti samo engleski može vrijediti kao svjetski jezik. (Usp. o tome npr. Schnelle 1974, osobito str. 122. i dalje.)

A zbog čega treba onda još npr. učiti njemački? Ili nizozemski? Ili retoromanski? A da i ne spomenemo latinski, starogrčki ili starohebrejski.

Odgovor može glasiti da se samo na taj način može čitati literatura na originalu, što je svakako točno. No da li samo to opravdava enorman utrošak energije, vremena i novaca koji zahtijeva studij jezika?

Proširenje sposobnosti komunikacije, mogućnost čitanja tekstova u originalu — oboje je, nesumnjivo, smisleno obrazloženje za učenje stranog jezika. Treba, međutim, pridodati još jedan bitan aspekt, koji je uvijek bio zapažen, ali mu je posljednjih godina bilo posvećeno malo pažnje: da znanje stranih jezika predstavlja vrijednost samu po sebi, da naučiti strani jezik znači imati estetski i, prije svega, intelektualni doživljaj posebne vrste. Činjenica da se ukazuje na taj aspekt, u doba kad primijenjena lingvistika i na praksu usmjerena nastava stranih jezika stoje u prvom planu interesa, može se nekome činiti antikviranom, a nekome možda čak i revolucionarnom. U svakom slučaju bavljenje stranim jezicima s tog aspekta približuje se (opet) bavljenju literaturom, umjetnošću, muzikom i filozofijom, dakle područjima koja, bar na prvi pogled, nemaju veze s pragmatikom.

Iz toga proizlazi kao konzekvencija da područje rada »refleksije o jeziku«, koje se u ovoj ili u sličnoj formulaciji u smjernicama i obrazovnim planovima smatra dijelom nastave materinjeg jezika, treba da bude obuhvaćeno i u nastavi stranih jezika, i to ne samo u nastavi za učenike, gdje se to bar u zametku događa, nego upravo u nastavi za odrasle.

Refleksija o jeziku, međutim, znači — a time se vraćam svome ishodištu — prije svega refleksiju o semantičkoj strukturi vokabulara stranog jezika. Svakako da se posebnost nekog jezika pokazuje i na svim drugim razinama, tako u glasovnom području, sistemu vremena i modalnosti, u redu riječi (npr. u tvorbi rečeničnog okvira tipičnog za njemački jezik) itd., ali najtipičnije i najrazličitije osobitosti dolaze do izražaja u značenjskim strukturama vokabulara, pri čemu se ovdje u vokabular ubrajaju sve leksičke jedinice, dakle i stalne sintagme i idiomatski izrazi.

U diferenciranoj analizi i prenošenju prvenstveno vokabulara pokazuje se što zapravo znače mnogo diskutirani i često krivo shvaćeni pojmovi »pogled na svijet« i »unutrašnja jezična struktura« (Humboldt — »Weltansicht« i »innere Sprachform«) ili »slika svijeta« (Weisgerber — »Weltbild«) nekog jezika, što kaže »Spair-Whorfova hipoteza« i što se razumije pod »jezičnom relativnošću«,<sup>8</sup> što se u socijalnoj psihologiji opisuje pojmovima »stereotip« i »kliše« i što sociologija znanja misli kad govori o prije svega u jeziku pojmljivoj i jezikom posredovanoj »društvenoj konstrukciji stvarnosti«.<sup>9</sup> Takvim konceptima može rad na vokabularu u nastavi stranih jezika dobiti nove impulse i učenje vokabulara u cjelini može se nanovo oblikovati. Na pitanje kako to može izgledati *in concreto* vratit ću se u daljnjem tekstu (2.3.).

1.3. Ako se u prethodnim odlomcima ukazalo na centralno značenje sistematske nastave vokabulara, sada treba da se zapitamo vodi li se o tom značenju briga u prakticiranoj nastavi stranih jezika. Pode li se od toga kako se u školama Savezne Republike Njemačke nastava stranih jezika po pravilu obli-

<sup>8</sup> Usp. o tome prije svega Gipper 1972.

<sup>9</sup> Usp. Berger/Luckmann 1970. — Vrijednost znanstveno sociološkog pristupa za jezičnu didaktiku (njemački kao materinji jezik) prikazao je osobito moj kolega iz Darmstadta F. Hebel, Usp. npr. Hebel 1976.

kuje, onda se mora odgovoriti negativno. Nastavni sadržaji su prije svega pravopis, izgovor, čitanje tekstova, konverzacija i različiti oblici pismenih vježbi. Kod svih tih oblika vježbi ima, dakako, vokabular stanovitu ulogu, ali njegovo proširenje i diferencijacija odvija se vrlo nesistematično: riječi se uče jer se pojavljuju u vježbama izgovora i gramatičkim vježbama ili u određenim tekstovima. Čak ako se nastavni program i temelji na određenom osnovnom i razvojnom vokabularu (v. 2.1.), nove se riječi ne uvode u semantičkim struktur-nim cjelinama nego izolirano.<sup>10</sup> Predmet fonetike i gramatike zasniva se prije svega na tome što su ta područja preglednija, znanstveno bolje izanalizirana i u udžbenicima sistematičnije prikazana. Ako se u vezi s nastavom vokabulara želi govoriti o propustima, onda oni padaju manje na teret jezičnim didaktičarima (nastavnicima i autorima udžbenika) nego prvenstveno lingvistima, koji su se dosad premalo brinuli za detaljno istraživanje vokabulara.

Zahtjev za pojačanom sistematskom nastavom vokabulara može se, naravno, realizirati samo na račun nekog drugog nastavnog područja. Čini mi se da se najprije može zastupati mišljenje da se zahtjevi reduciraju u odnosu prema izgovoru.<sup>11</sup> Doduše, razumljivo je da se ispravnom izgovoru zadnjih godina pridaje veliko značenje, prvo zbog toga što se danas usmena komunikacija s pravom jače unapređuje nego prije, a drugo, kao reakcija na bar u Njemačkoj prijašnje zanemarivanje izgovora; sigurno nitko ne želi da se vrate vremena kad je u »image« njemačkog profesora anglistike spadalo da ima mizerabilan engleski izgovor. Ali perfektni izgovor nije nužan za komunikaciju (pa dakako, ni za oba druga područja nastave »obrade tekstova« i »refleksije o jeziku«), a da i ne govorimo o tome da stariji ljudi izgovor nauče samo još nesavršeno<sup>12</sup> i da se od onoga koji uči jezik kao strani jezik u tom smislu često zahtijeva više nego od *native speakera* tog jezika. (Koliko Nijemaca govori zaista onaj njemački koji se zahtijeva da ga govore stranci? Treba samo pomisliti, recimo, na izgovor glasa [ç].) Tu bi se moglo uštedjeti mnogo vremena, koje bi dobro došlo smislenom učenju vokabulara.

## 2. Problemi izbora

Bez obzira na to s kojim se ciljem strani jezik uči, na području vokabulara — nasuprot fonetici i gramatici — dijelovi se uvijek moraju izostaviti: Moderni kulturni jezici imaju više stotina hiljada riječi od kojih se može naučiti, naravno, samo mali dio i već se više decenija diskutira pitanje koji isječak vokabulara treba naučiti.

2.1. Najbliži i najplauzibilniji odgovor na to pitanje glasi: treba naučiti riječi u relaciji s čestotom njihova pojavljivanja. Postoje statistička istraživanja vokabulara, koja su se služila različitim metodama i temelje se na različitim

<sup>10</sup> I u visokoškolskoj nastavi nema sistematsko-progresivnog učenja vokabulara, kako to pokazuje istraživanje anglističkih ispitnih radova od Siegrista 1977.

<sup>11</sup> U nastavi koja nije usmjerena na optimalno učenje stranog jezika mogu se, dakako, redukcije provesti i u gramatičkom području; može se npr. izostaviti preterit ili konjunktiv.

<sup>12</sup> To su pokazala istraživanja Zabrockoga, Usp. npr. Zabrocki 1966, str. 25: »Kod starijih osoba ne isplati se započeti učenje jezika od glasovne strane. Eksperimentalni kursevi koje smo mi proveli potpuno su potvrdili tu tezu. Prema dosadašnjim rezultatima samo je 30% osoba koje su u starosti od 30 do 50 godina uz najveće napore nastavnika uspjele nakon godinu dana donekle svladati glasovnu supstancu.«

korpusima.<sup>13</sup> Počela su radovima Kaedinga,<sup>14</sup> a zadnju opsežnu statistiku za njemački daje »Frequenzwörterbuch der deutschen Zeitungssprache« Rosen-grenove.<sup>15</sup> Istraživanja na području statistike jezika dala su rezultate koje Oehler u svom djelu »Grundwortschatz Deutsch« ovako opisuje:

»Na temelju ispitivanja frekvencije u jeziku znamo ovo: s prvih 1000 riječi našeg jezika možemo obuhvatiti više od 80% vokabulara svih normalnih tekstova; s drugih 1000 daljih 8 do 10%, s trećih još oko 4%, s četvrtih još 2% i s petih također% 2. Prvih 4000 riječi čine, prema tome, u prosjeku 95% vokabulara svih normalnih tekstova i svakodnevnih razgovora, drugih 4000 riječi oko 2 do 3%, sve ostale ne više nego 1 do 2%.«<sup>16</sup> Takvi rezultati doveli su do toga da se danas općenito govori o osnovnom i razvojnom vokabularu (*Grund- und Aufbauwortschatz*): najčešćih 2000 riječi čine osnovni vokabular, razvojni vokabular obuhvaća daljih 2000 do 2500 riječi.<sup>17</sup>

Činjenično stanje koje je opisao Oehler na prvi pogled onoga koji uči nesumnjivo ohrabruje: tko ne bi vjerovao u svoju sposobnost da u duljem ili kraćem vremenskom razdoblju nauči 2000—4000 riječi ako mu to daje garanciju da će »obuhvatiti« 90—95% »normalnog« teksta?

Međutim, tu ima nekoliko teškoća, koje su u zadnje vrijeme mnogo jasnije uočene. Tako je G. Kaufmann već pred više godina na primjeru jedne rečenice jasno pokazao sumnjivost zaključaka koja proizlazi iz citiranih Oehlerovih rečenica: »ako netko čuje rečenicu od deset riječi *Ich habe meinen Freund für heute abend zum Essen eingeladen* i ako razumije sve riječi osim riječi *einladen*, teško će se moći argumentirati da on ipak razumije 90% rečeničnog sadržaja«. Pa i onda, nastavlja Kaufmann, ako netko poznaje riječ *einladen* u smislu »*Kisten einladen*«, to će mu vrlo malo koristiti da bi razumio čitavu rečenicu.<sup>18</sup>

Tim primjerom Kaufmann je pokazao dvije stvari: da razumijevanje jezika ne proizlazi iz adicije pojedinačnih jezičnih elemenata (riječi) i da se problem homonima kod statističkih istraživanja koja se orijentiraju na vanjski oblik riječi ne uzima u obzir.<sup>19</sup>

Pored toga postoje i drugi problemi, od kojih ćemo ukratko navesti najvažnije:

- Statistička istraživanja jezika primjenjuju se i primjenjivala su se ponajviše na pisani jezik. Njihovi rezultati ne mogu se, dakle, načelno prenositi na govorni jezik.
- Što je »normalni tekst« (usp. gore citiranu pasažu iz Oehlera)? Ovo pitanje implicira još jedno:

<sup>13</sup> O razvoju i današnjem stanju usp. osobito Raasch 1972. i Beneš 1976.

<sup>14</sup> Usp. Meier 1964.

<sup>15</sup> Rosengren 1972.

<sup>16</sup> Oehler 1966, str. 3. Slično argumentiraju i Weis 1964. i Nickolaus 1971.

<sup>17</sup> Pored toga postoje i druge podjele, npr. ona od Beneša 1976, str. 334. i dalje, koji polazi od tri stupnja: elementarni stupanj (800 riječi), osnovni stupanj (1400—2000 riječi), potpuni vokabular (5000—6000 riječi).

<sup>18</sup> Kaufmann 1968 a, str. 13.

<sup>19</sup> Kaufmann 1968 b, str. 83, upozorio je vrlo uvjerljivo na primjeru riječi *stimmen* na problem homonima i njegovo značenje za jezičnu didaktiku.

— Od kojeg korpusa tekstova treba poći da se ustanovi koji vokabular treba naučiti? (Koje vrste tekstova treba da se u njemu pojavljuju?) A na to pitanje se opet može odgovoriti samo onda ako se zna:

— Što je cilj učenja kojemu određena nastava jezika mora služiti?

K tome pridolaze dalji, specijalno lingvistički problemi, kao što je određene pojmove »riječ« i »vokabular« i problem jezičnog raslojavanja. Zbog toga ne začuđuje kad I. Rosengren nedavno izašao članak pod naslovom »Der Grundwortschatz als theoretisches und praktisches Problem« započinje riječima:

»Da bi se pojam osnovnog vokabulara mogao pobliže odrediti — što je pretpostavka za njegovu praktičnu primjenljivost u didaktičkom kontekstu — treba se najprije suglasiti u tome što se razumije pod pojmom vokabulara nekog jezika, a time i pod pojmom jezika. A to pak znači da treba eksplicirati niz pojмова koji se kriju iza termina »književni standardni jezik« (»Hochsprache«), »standardni jezik« (»Gemeinsprache«), »razgovorni jezik«, (»Umgangssprache«), »dijalekt« (»Mundart«), »posebni jezik« (»Sondersprache«), »stručni jezik« (»Fachsprache«).<sup>20</sup>

To znači da — bez obzira na problematiku didaktike jezika — treba pobliže objasniti gotovo sve bitne lingvističke probleme, a kao vrlo značajan među njima i problem lingvističke pragmatike<sup>21</sup> prije nego što se krene na izradu osnovnog vokabulara.

Iz ovdje ukratko skicirane situacije proizlazi, po mojem mišljenju, da se pri izradi osnovnog i razvojnog vokabulara, kao i pri izboru područja leksika koji će se na njih nadovezati u učenju mora primijeniti dvostruka strategija: prva na kratak rok, kod koje treba na osnovi dosadašnjih istraživanja što bolje utvrditi jezične potrebe svake grupe prema njezinim ciljevima (najbolje anketiranjem),<sup>22</sup> a druga na dulji rok koja pretpostavlja detaljirana lingvistička i jezično-didaktička istraživanja.

2.2. Poseban problem čine za izbor vokabulara stručni jezici,<sup>23</sup> o čemu ćemo ovdje dati samo neke primjedbe, prije svega da bismo ukazali na stanovite jednostavnosti pri dosadašnjem obrađivanju te teme.

Da danas sve više ljudi uči strane jezike da bi prije svega mogli čitati stručnu literaturu ili bar to, i razgovarati s kolegama, to je poznato. Također je poznata činjenica da se u nastavi stranih jezika za to tek malo-pomalo stvaraju posebni nastavni programi. Druge zemlje, recimo Engleska, čini se da su u tom pogledu daleko naprednije.<sup>24</sup>

Stručni jezici se, bez sumnje, ne sastoje samo od posebnog stručnog leksika, ali taj posebni leksik ipak je najupadljivija oznaka. Kod »stručnog leksika« pomišlja se najprije na normirane termine i upravo na njih upravlja se pretežno pažnja pri istraživanju stručnog jezika. Međutim, za stručnjaka termini

<sup>20</sup> Rosengren 1976, str. 313.

<sup>21</sup> Usp. Raasch 1972, str. 240. i dalje.

<sup>22</sup> Kao primjer upućujem na određenje osnovnog vokabulara za certifikat Narodnog sveučilišta »Njemački kao strani jezik«; usp. Steger/Keil 1972.

<sup>23</sup> O stručnim jezicima općenito usp. osobito Drozd/Seibicke 1973; v. Hahn 1973; Fluck 1976. O tretiranju stručnih jezika u nastavi stranih jezika usp. među ostalim Hartmann 1973; Kalmykowa 1974; Keiner 1975; Seibicke 1975.

<sup>24</sup> Usp. npr. Hartmann 1973, str. 98. i dalje.

na nekom stranom jeziku ne predstavljaju neku osobito veliku teškoću, prvo zato što je njihov glasovni oblik u različitim jezicima sličan (treba samo pomisliti na medicinsku terminologiju), a drugo zato što su njihovi sadržaji definirani, a definicije su na različitim jezicima bar srodne.

Ako se pođe do podjele na tri sloja, »jezik teorije« (»Theoriesprache«) — »stručni razgovorni jezik« (»Fachliche Umgangssprache«) — »polustručni jezik« (»Verteilersprache«),<sup>25</sup> onda definirani termini pripadaju jeziku teorije. Poteškoće za stranca leže prvenstveno u ona druga dva sloja jezika jer tu pojmovi po pravilu više nisu strogo definirani i ne moraju biti definirani jer je za razumijevanje mnogo važniji nego u jeziku teorije situativni i općejezični kontekst, tj. na dva nivoa u mnogo većoj mjeri nužno je znanje općeg jezika (eventualno i određenih grupnih jezika ili dijalekata). U nastavi stranog jezika kao jezika struke treba zato veću važnost polagati na učenje onih riječi i kombinacija riječi općeg jezika koji se u stručnom jeziku učestalo pojavljuju, odnosno kojih su sadržaji na specifičan način određeni. Za područje znanstvenih stručnih tekstova ima prvenstveno zaslugu H. Erk što je njihov vokabular detaljno opisao.<sup>26</sup>

Dosadašnje istraživanje stručnih jezika bavilo se pretežno stručnim jezicima prirodnih znanosti (uključivši i medicinu), ali, naprotiv, veoma malo jezicima socijalnih i duhovnih znanosti, možda i zbog toga što su tu teškoće osobito velike, na što se nećemo posebno osvrnuti. No samo se po sebi razumije da su ta područja za nastavu stranih jezika kao stručnih jezika isto tako važna kao i prirodnoznanstvena.

2.3. Dosad se govorilo o kriterijima za izbor vokabulara koji proizlaze sa staništa komunikacije. Ali pored toga treba se još zaustaviti na jednom području vokabulara koje je još mnogo teže odrediti i ograničiti nego ona gore opisana i zato ga je vrlo teško terminološki obuhvatiti. Uvjetno bih ga nazvao vokabularom *kulture i civilizacije*. Misli se na riječi koje su za neku kulturu, zemlju, narod, državu od centralne važnosti, a pritom se mogu razlikovati dva sloja: Jedan sloj »sadržava riječi čije djelovanje duboko zadire i trajno je, a nazivaju se još »provodne« ili »ključne riječi«.<sup>27</sup> Tu se ubrajaju njemačke riječi kao *Welt, Geist, Freiheit, Kultur, Zivilisation, Natur, Liebe*. Drugom sloju pripadaju riječi koje u određeno vrijeme dobivaju posebno, prije svega društveno i političko značenje; u današnjem njemačkom jeziku to su riječi kao *Fluchthelfer, Leistungsgesellschaft, Berufsverbot, Radikalenerlaß*.<sup>28</sup>

Nastava stranih jezika kojoj je stalo samo do proširenja sposobnosti komunikacije može se gotovo potpuno odreći učenja takvih riječi, odnosno može se zadovoljiti učenjem vrlo općenitog i neodređenog značenja riječi prvog sloja. Međutim, nastava stranih jezika u kojoj se o jeziku koji treba naučiti i reflektira, mora se isto tako kao i nastava materinjeg jezika baviti u prvom redu takvim riječima. Budući da se riječi prvog sloja jedva mogu lingvistički

<sup>25</sup> Usp. v. Hahn 1973, str. 283. i dalje. [Dok se izrazi »Theoriesprache« i »Fachliche Umgangssprache« odnose na komunikaciju među stručnjacima neke tvornice, izraz »Verteilersprache« razumijeva komunikaciju među ljudima u skladištu, trgovini, reklami itd., koji se samo djelomično služe jezikom stručnjaka — primjedba predviđena].

<sup>26</sup> Erk 1972. i 1975.

<sup>27</sup> Usp. seriju »Europäische Schlüsselwörter« 1963. i dalje, koja, na žalost, zadnjih godina nije nastavljena.

<sup>28</sup> Usp. npr. Fetscher/Richter 1976.



potpuno analizirati zbog bogatstva njihova sadržaja — usp. npr. odgovarajuće članke u Grimovu Rječniku — ne može onda biti niti zadaća nastave jezika da ih predstavi u njihovoj čitavoj kompleksnoj strukturi. Dovoljno je da se upozori na tu kompleksnost i da se neke najvažnije semantičke komponente učine svjesnim da bi se na taj način objasnilo posebno mjesto takvih riječi i da bi potaklo na njihovo oprezno upotrebljavanje.<sup>29</sup> Samo tako bit će moguće da se duboko ukorijenjeni stereotipi analiziraju (»Dubina Nijemaca reflektira se u riječi *Geist*, lakoća i površnost Francuza u riječi *esprit*«) ili da se npr. jasno pokaže koje su intencije vezane uz slogan »*Freiheit statt Sozialismus*«.

### 3. Metode prenošenja vokabulara

Isto kao i pri izboru vokabulara ravnaju se metode prezentiranja prije svega prema ciljevima učenja; svaki cilj učenja zahtijeva svoju posebnu metodiku, a generalna stajališta koja treba da vrijede za postizanje ciljeva učenja često su toliko apstraktno formulirana da u konkretnom slučaju pružaju malo pomoći. Ipak se mogu navesti dvije metode koje bi trebalo da određuju, doduše ne sve, no zato najveći broj oblika učenja vokabulara: strukturalna i kontrastivna metoda.

3.1. Riječi se u nastavi stranih jezika normalno uče tako — kao što je već rečeno i kao što zna svatko tko je naučio jedan strani jezik — kako se pojavljuju u određenim pojedinačnim rečenicama ili tekstovima, tj. uvrštene u sintagmatske strukture, ali ne u paradigmatike. Sa stanovišta paradigmatike svaka se riječ uči izolirano, što se kod manjih preglednih paradigmi često osjeća kao nedostatak: Ako se u tekstovima koji se obrađuju u nastavi pojave npr. imena dana u tjednu *ponedjeljak* i *četvrtak*, onda nastavnik, dakako, neće čekati da se i ostali dani u tjednu »slučajno« pojave u tekstovima, nego će navesti čitavu sedmeročlanu paradigmu. Isto će tako postupiti kod imena mjeseci, kod brojeva (do *deset* ili *dvadeset*) itd.

Ali ovdje se ne traži da se kod svake nove riječi tako postupa. S jedne strane to je nemoguće jer se radi pretežno o velikim, otvorenim paradigmama koje ni nastavnik (a ni lingvist) ne sagledava u pojedinostima, a, s druge strane, nema smisla jer bi takvo atomiziranje teksta bilo u suprotnosti sa svim spoznajama o čitanju i razumijevanju tekstova.

Riječi će se, dakle, i nadalje učiti tako kako se pojavljuju u pisanim i govorenim tekstovima. Ali pored toga trebalo bi da se navode i u svojim paradigmatskim odnosima; to vrijedi prije svega za takva semantička polja kojih struktura stvara učeniku velike poteškoće.

Bilo bi potrebno da takve strukturalne vježbe učenja vokabulara imaju primjereno mjesto u svim fazama učenja, osim u početnoj nastavi, gdje se kao prva pomoć za sporazumijevanje u što je moguće više životnih situacija moraju učiti pojedinačne riječi iz što većeg broja semantičkih polja. Prema strukturi i stupnju težine moguće su vrlo različite vježbe. Ali svima njima treba da bude zajedničko to da se riječi ne obrađuju neovisno od konteksta — recimo u obliku rodoslovnog stabla ili matrice — nego uvijek u rečenicama koje se u jeziku uistinu pojavljuju ili se mogu pojaviti da bi pored paradigmatskih po-

<sup>29</sup> O primjeni pojma kultura usp. prilog Aloisa Wierlachera: »Die Gemütswidrigkeit der Kultur«. U: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Svezak 3, Heidelberg 1977, str. 116—136.

stali jasni i sintagmatski odnosi.<sup>30</sup> Nažalost zasad mora nastavnik takve vježbe u velikoj mjeri sam sebi sastavljati jer postojeći rječnici sinonima i rječnici po predmetnim grupama daju tek prve upute, a udžbenici koji su specijalno sastavljeni za učenje vokabulara stranog jezika — bar za područje njemačkog kao stranog jezika — služe više za kontrolu onog što je već naučeno nego za učenje.

3.2. Ako je prije rečeno da sistematsko uvježbavanje vokabulara treba provoditi prije svega tamo gdje učenik ima osobite poteškoće, onda to znači da se radi o područjima koja se drukčije raščlanjuju nego u materinjem jeziku. Zbog toga treba svagdje gdje je to moguće, tj. tamo gdje grupa koja uči ima isti materinji jezik, strukturalne vježbe provoditi i kontrastivno. Pristalica isključivo direktne metode svakako će ovdje imati prigovore, međutim, posljednjih su se godina granice direktne metode pokazale sve jasnije, naročito na području leksika.<sup>31</sup> I ovdje se ne radi o tome da se suprotstavljaju krute sheme, nego o tome da se riječi obrađuju u kontekstima i da se stalnim prevodenjem s jednog jezika na drugi u oba smjera učine učeniku dostupnim drukčije oblikovane strukture vokabulara u oba jezika.<sup>32</sup> Dakako da je nastavnik ovdje još više upućen na samoga sebe jer je dosad sistematski kontrastirano samo nekoliko struktura vokabulara.<sup>33</sup>

3.3. Područje rada »refleksija o jeziku« zahtijeva, naravno, svoju vlastitu metodiku. Tu se može prije svega pomoću slika i grafičkih prikaza objasniti struktura nekog dijela vokabulara i njegov kontrast s odgovarajućim područjem u stranom jeziku. Već i konfrontacijom pojedinačnih riječi, odnosno idiomatskih izraza mogu se pokazati različiti načini gledanja. Na primjer, može se usporediti njem. *jemandem etwas ausreden* s engl. *to talk someone out of something*: u njemačkom se »nagovaranjem isključuje« stvar iz osobe, u engleskom osoba iz stvari. Takve pojedinačne konstatacije dobivaju na značenju čim ih sagledamo u većim cjelinama, čim se — da ostanemo kod ovog primjera — idiomatski izrazi povežu s drugim mogućnostima izražavanja.

## L I T E R A T U R A

- Beneš, E.: »Zum Problem des Grundwortschatzes im Deutschunterricht«. U: *Probleme der Lexikologie und Lexikographie* (= *Sprache der Gegenwart*, Bd. 39), Düsseldorf 1976, str. 334—346.
- Berger, P. L./Luckmann, T.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt 1970.
- Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht*, hrsg. vom Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, München 1970. ff.
- Burgschmidt, E./Götz, D.: *Kontrastive Linguistik deutsch-englisch*. München 1974.
- Drozd, L./Seibicke, W.: *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache*. Wiesbaden 1973.
- Duden. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden*, Bd. 1, Mannheim 1976.
- Dupuy-Engelhardt, H./Philipp, M.: »Strukturelle Semantik und Sprachunterricht«. U: *Deutsche Sprache* 2/1974, str. 305—321.
- Erk, H.: *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte*. 2 Bde. München 1972 und 1975.
- Europäische Schlüsselwörter*, hrsg. vom Sprachwissenschaftlichen Colloquium (Bonn), München 1963 ff.

<sup>30</sup> Usp. o tome npr. Fill 1975, str. 153. i dalje.

<sup>31</sup> Usp. Szulc 1975.

<sup>32</sup> Usp. npr. instruktivni primjer u Burgschmidt/Götz 1974, str. 233. i dalje: njem. *krabbeln, kriechen* itd. uspoređuju se s engl. *crawl, creep* itd.

<sup>33</sup> Usp. npr. Hartmann 1975; Ponten 1975; Dupuy-Engelhardt/Philipp 1974.

- Fetscher, I./Richter, H. E.: *Worte machen keine Politik*. Reinbek b. Hamburg 1976.
- Fill, A.: »Semantik — ihre Theorie und ihre Anwendung im Fremdsprachenunterricht«. U: *Linguistik und Didaktik* 22, 1975, str. 149—158.
- Fluck, H.—R.: *Fachsprachen*. München 1976.
- Galisson, R.: *L'apprentissage systématique du vocabulaire*. 2 Bde. Paris 1970.
- Gipper, H.: *Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip?* Frankfurt 1972.
- Guckler, G./Müller, E./Wahrig, G.: Bericht über die Arbeiten am Projekt DFG Wa 310/1 »Untersuchungen zur semantischen Struktur natürlicher Sprachen mittels EDV (Semstruktur)« für den Zeitraum vom September 1974. bis Januar 1976. Mainz 1976. (hekt.)
- v. Hahn, W.: »Fachsprachen«. U: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, hrsg. von H. P. Althaus/H. Henne/H. E. Wiegand, Tübingen 1973, str. 283—286.
- Hartmann, R. R. K.: »Fachsprachenanalyse und Fremdsprachenunterricht«. U: *Lebende EDV (Semstruktur)* 18, 1973, str. 97—99.
- : »Semantics Applied to English—German Lexical Structures.« U: *Folia Linguistica* 7, str. 357—369.
- Hebel, F. (Hrsg.): *Sprache in Situationen*. München 1976.
- Helbig, G. /Schenkel, W.: *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. 2. Auflage, Leipzig 1972.
- Hennig, H./Weinrich, H.: »Projekt eines neuen großen Wörterbuchs der deutschen Sprache.« U: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 4, 1976, str. 55—64.
- Kalmykowa, E.: »Wege zur Festigung der Fachlexik«. U: *Deutsch als Fremdsprache* 5/1974, str. 298—301.
- Kaufmann, G.: »Die Erarbeitung Grundwortschatzes Deutsch für das Fach Deutsch als Fremdsprache«. U: *Deutschunterricht für Ausländer* 18, 1968 a, str. 7—20.
- : »Gewinnung und Aufbereitung von lexikalischem Material für das Fach Deutsch als Fremdsprache.« U: *Deutschunterricht für Ausländer* 18, 1968 b, str. 77—93.
- Keiner, H.: »Grundwortschatzlisten für Naturwissenschaft und Technik«. U: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22, 1975, str. 275—282.
- Meier, H.: *Deutsche Sprachstatistik*. Hildesheim 1964.
- Mentrup, W.: »Projekt eines großen interdisziplinären Wörterbuchs der deutschen Sprache«. U: *Deutsche Sprache* 1976, str. 93—96 i 188—190.
- Nickolaus, G.: *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch*. Stuttgart 1971.
- Oehler, H.: *Grundwortschatz Deutsch*. Stuttgart 1966.
- Ponten, J.—P.: »Kontrastive Semantik und bilinguale Lexikographie.« U: *Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren*, hrsg. von H. G. Funke, München 1975, str. 210—217.
- Raasch, A.: »Neue Wege zu einem Grundwortschatz«, U: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 19, 1972, str. 235—244.
- Rosengren, I.: *Ein Frequenzwörterbuch der deutschen Zeitungssprache*. Bd.1, Lund 1972.
- : »Der Grundwortschatz als theoretisches und praktisches Problem«. U: *Probleme der Lexikologie und Lexikographie (=Sprache der Gegenwart*. Bd.39), Düsseldorf 1976, str. 313—333.
- Schnelle, H.: »Sprachpolitische Fragen in linguistischer Sicht«. *Sprache im technischen Zeitalter*, H.50, 1974, str. 121—127.
- Seibicke, W.: »Zur Lexik der Fachsprachen und ihrer Vermittlung in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache«. U: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd.1, Heidelberg 1975, str. 66—79.
- Siegrist, L.: »Foreign Language Vocabulary Learning and Contrastive Lexicostatistics«. Izlazi 1977 u: *Occasional Papers in Linguistics and Language Learning of the University of Ulster*.
- Solmecke, G. (Hrsg.): *Motivation im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn 1976.
- Steger, H./ Keil, M.: »Wortliste«. U: *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, Bonn, 1972, str. 13—64.
- Szulc, A.: »Direkt oder indirekt — ein altes Dilemma neu beleuchtet«. U: *Grundfrage der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren*, hrsg. von H.G. Funke, München 1975, str. 19—29.
- Weis, E.: *Grund- und Aufbauwortschatz Englisch*. Stuttgart 1964.
- Zabrocki, L.: »Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts«. U: *Glottodidactica* 1, 1966, str. 3—42.

Preveo Stanko Žepić