

Mirjana Vilke

ENGLESKI KONTRASTIVNI PROJEKT I NASTAVA ENGLESKOG JEZIKA

Na jugoslavenskom Projektu kontrastivne analize hrvatskosrpskog i engleskog jezika, čiji je organizator, osnivač i direktor Rudolf Filipović, radi se sedmu godinu u Institutu za lingvistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.¹

Nemoguće je tek usput spomenuti rezultate rada tog Projekta, a ne ulaziti u bit i u prirodu rada. Zbog toga ćemo se samo osvrnuti na one rezultate koji bi promatraču sa strane najviše upali u oči: povelik broj objavljenih radova tog Projekta² i međunarodni ugled koji je stekao u svijetu lingvistike i primijenjene lingvistike.³ Prema riječima Carla Jamesa,⁴ jednog od vodećih britanskih kontrastivaca, on predstavlja prekretnicu u povijesti kontrastivne analize.

Jedan od ciljeva Projekta jest da unaprijedi nastavu engleskog jezika na našem govornom području i upravo je ta usmjerenost prema praksi ono što taj Projekt izdvaja od ostalih projekata kontrastivne analize, koji su još uvijek uglavnom na razini teorijskih raspravljanja.

Što je do sad učinjeno na tom području? Određeni su neposredni ciljevi i razrađen program kako da se oni ostvare.⁵ Budući da se o tom programu malo zna izvan kruga ljudi koji se bave kontrastivnom analizom, zadatak je ovog članka da o tom govori.

U ovoj fazi je rad na pedagoškoj primjeni kontrastivne analize ograničen na morfologiju i sintaksu, jer je upravo na morfosintaktičkoj razini ostvarena većina teoretskih priloga lingvista koji rade na kontrastivnoj analizi

¹ R. Filipović, »Ciljevi i zadaci projekta«, II. Kontrastivna analiza hrvatskog i engleskog jezika, u *Kontakti jezika u teoriji i praksi*, Školska knjiga, Zagreb 1971, str. 60—61.

² Dosad je objavljeno 16 svezaka. Popis članaka nalazi se u *Strani jezici*, I, br. 2, Zagreb 1972, str. 159—161.

³ Vidi među ostalim: Stig Eliasson (Uppsala University), »Zagreb Conference on English Contrastive Projects«, *Studia Linguistica XXVII*, I—II, Lund 1973, str. 114—128, i Mario Wandruszka (»Den grössten Erfolg und die bedeutsamsten Ergebnisse hat bisher zweifellos das von Rudolf Filipović in Zagreb ins Leben gerufene Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project erzielt«) *Anzeiger der phil.-hist. Klasse der Österreichischen Akademie der Wissenschaften*, 110, Jahrgang 1973. So 1, str. 1—20, itd.

⁴ Osobno saopćenje Carla Jamesa u listopadu 1973.

⁵ R. Filipović, »Problems of Contrastive Work«, *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, Zagreb, Filozofski fakultet, 1970—71, str. 19—54.

hrvatskog ili srpskog i engleskog jezika. Jasno je da ta razina nije u Projektu slučajno odabrana kao prvi, dakle i kao najvažniji predmet izučavanja.

Cilj je primijenjenog rada na Projektu da sustavno opiše englesku morfologiju i sintaksu na temelju sličnosti i razlika između hrvatskog, odnosno srpskog i engleskog jezika, vodeći brigu o teškoćama na koje naši učenici nailaze upravo u vezi s razlikama u strukturama u navedenim jezicima. Zahvaljujući tom radu, autori udžbenika i ostalih nastavnih materijala, svi oni koji rade na sastavljanju nastavnih planova i programa točno će znati o kojim elementima engleske gramatike treba posebno voditi brigu, gdje treba učenike opskrbiti različitim oblicima vježbi i drilova — jer su ti elementi izvor grešaka zbog interferencije materinskog jezika.⁶ Dosad je to bilo prepušteno intuiciji i iskustvu nastavnika, što je katkada donosilo dobre rezultate, ali vrlo često i loše ili nikakve. Nastavnik, naime, pogotovo ako je riječ o mladom nastavniku, bez iskustva, nije morao znati da će njegovi učenici griješiti u upotrebi engleskog perfekta, jer ga poistovjećuju s našim perfektom, ili u upotrebi »tag-questions«, jer upotrebljavaju naše prijevodne ekvivalente, ili u upotrebi indirektnih pitanja, zbog fenomena inverzije u engleskom jeziku i da radi toga treba da posebno uvježbava upravo te gramatičke kategorije. Pa čak da je sve to i znao, teško je očekivati da će za svaku od tih i za još niz drugih kategorija biti u stanju pronalaziti adekvatne vježbe za svaku dob i nivo učenika uz svoje redovito opterećenje u razredu od 20 + ... sati tjedno.

Drugi je cilj pedagoškog rada u okviru Projekta da osigura povezanost nastave engleskog jezika od sasvim početnog do vrlo naprednog stadija. Općenito se smatra da nepovezanost nastave ili, kako se to suvremenom terminologijom kaže, »nedostatak dijaloga« između nosilaca pojedinih stupnjeva nastave engleskog jezika, dovodi u praksi do ozbiljnih problema. Nastavnici osnovnih škola čine mnogo da bi učenici stekli što više znanja u engleskom jeziku. Međutim, dolaskom u srednju školu prvi test iz engleskog jezika opovrgava vrlo često uspješnost te njihove namjere — čini se da je znanje učenika slabo i to, dakako, dovodi do malodušnosti i kod učenika i kod nastavnika. Situacija se ponavlja ako učenik nastavi engleskim jezikom na fakultetu. Do toga dolazi jer se od učenika u školi višeg stupnja očekuje DRUKČIJE znanje od onog koje se od njega očekivalo u školi nižeg stupnja.

Do takvih situacija ne dolazi zbog nedostatka suradnje među pojedinim stručnjacima na raznim vrstama škola. Kad bi bilo tako, problem bi se riješio vrlo jednostavno, jer dobre volje i želje za suradnjom ima. Glavni je problem nedostatak sustavnog pristupa nastavi koji se temelji na nekoj vrsti znanstvene teorije, koja je obvezatna za sve. Pristupom u kojem bi osnovni elementi engleske morfologije i sintakse bili ciklički organizirani u nekoliko faza koje bi obuhvatile nastavni proces od početnog do vrlo naprednog stupnja, a koji bi se temeljio na rezultatima kontrastivne analize, mogao bi se ostvariti kontinuitet nastave. To bi, dakle, bio drugi cilj pedagoškog rada u Projektu. Krajnji rezultat rada zamišljen je kao opsežna pedagoška gramatika, koja kontrastivno obuhvaća sve osnovne elemente engleske gramatike. Međutim, put do tog krajnjeg rezultata nije tako jednostavan. On je zamišljen u nekoliko etapa. Jedna od njih — a ona je upravo sada u toku — jest rad na »pedagoškim materijalima«.⁷

⁶ *Ibid.*, str. 19—20.

⁷ *Ibid.*, str. 46—51.

Što su zapravo »pedagoški materijali« u arbitrarnom značenju u kojem se ta riječ upotrebljava u Projektu?

Pedagoški materijali za svaku morfološku ili sintaktičku jedinicu sadržavaju detaljnu razradu te jedinice kroz pet faza, od početnog do vrlo naprednog stupnja. Razrada se temelji na rezultatima kontrastivne analize i analize pogrešaka. Ali, dakako, to nisu jedini elementi koje je trebalo uzeti u obzir. Možda će zbog čitalaca koji nisu upućeni u rad Projekta biti najbolje da počnemo od početka.

U okviru teoretskog rada u Projektu analizira se određena gramatička kategorija ili struktura u engleskom jeziku i odgovarajuća u hrvatskom ili srpskom. Na osnovi sličnosti i razlika na koje će naši učenici naići između kategorija dvaju jezika, lingvist predviđa poteškoće za naše učenike i s njima u vezi potencijalne greške. Prvi rezultat rada lingvista na određenoj strukturi je »izvještaj«,⁸ a konačni rezultat rada je »studija«.⁹ Zadatak je primijenjenog lingviste da na temelju »izvještaja« koji predviđa teškoće za naše učenike na mjestima gdje materinski jezik interferira, izradi »pedagoški materijal« koji će voditi brigu o tome da se tzv. negativni transfer materinskog jezika spriječi ili prikladnim vježbama ukloni, ako već postoji.

Prije nego se započne rad na pedagoškim materijalima, treba u praksi provjeriti odgovaraju li teoretska područja interferencije tim područjima u praksi, odnosno da li se greške koje su lingvisti predvidjeli uspoređujući strukture dvaju jezika doista pojavljuju u praksi.¹⁰ Tu se, dakako, nismo mogli osloniti samo na iskustvo nastavnika praktičara, jer ono je nužno subjektivno, pa i nemoguće ga je statistički obraditi.

Tako je najprije trebalo izraditi baterije testova koji će potvrditi ili korigirati postavke kontrastivne analize. Tu se pojavio problem u vezi s izborom vrste testa.

Većina testova koji se danas upotrebljavaju u nastavi stranih jezika ispituju znanje učenika na razini percepcije, a nama je bila potrebna slika znanja na razini produkcije.

Nakon eksperimentiranja s različitim tipovima objektivnih testova, kao što su testovi višestrukog izbora, nadopunjavanja itd., pokazalo se da je prijevod s materinskog jezika na strani za naše potrebe najkorisniji.¹¹ Nastavnici koji su se godinama navikli da na prijevod gledaju kao na nešto zabranjeno, protivili su se prijevodu, smatrajući da će učenici, nenavikli na prijevod, praviti i one greške koje ne bi nikad napravili da ih prijevod nije na njih podsjetio.

Te primjedbe nismo mogli uzeti u obzir iz ovih razloga:

— Ovi testovi nemaju uobičajenu, pedagošku funkciju provjeravanja stečenog znanja.

— Oni su upotrijebljeni u eksperimentalne svrhe, a u eksperimentu je dopušteno da se ubrzava proces koji se ispituje. Ako interferencija materinskog jezika ne postoji, neće do nje doći niti u eksperimentu. Ako postoji, ali u razrednim situacijama ne dolazi do izražaja jer su učenici previše upu-

⁸ *Ibid.*, str. 40—46.

⁹ *Ibid.*, str. 38—40.

¹⁰ R. Filipović, »Testing the Results of Contrastive Analysis«. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, V, 1973, 2, str. 155—163.

¹¹ *Ibid.*, str. 160.

čeni na mehaničke drilove, ona bi se pojavila čim bi učenik pokušao neku misao slobodno izraziti na stranom jeziku.

— Premalo još znamo o procesima koji se odvijaju u ljudskom mozgu kad čovjek želi da u svrhu *istinske komunikacije*, a ne razredne vježbe izrazi svoje misli na stranom jeziku. Najvjerojatnija je pretpostavka da se utječe repertoaru materinskog jezika, kad god njegovo poznavanje stranog jezika zakaže. Iz iskustva znamo da se to i kod najboljih poznavalaca stranih jezika u brzini i spontanosti govornih situacija vrlo često događa na različitim jezičnim razinama. Na razini fonetike govornik upotrebljava foneme materinskog jezika — sjetimo se finalne konsonantske skupine -ng u riječi *morning* na primjer, kod naših ljudi koji govore engleski — u većini slučajeva ta skupina ili ostaje -ng, ili postaje -n. Uzmimo sve moguće supstitute koje proizvode naši govornici za engleski fonem (ŋ), a da ne govorimo o ritmu i o intonaciji koji se najteže usvajaju. Ili, da ne duljimo, spomenimo onu poznatu šalu, o razgovoru dvojice naših ljudi o tome koliko je sati:

— *Which watch?*

— *Six watches.*

— *Such much?*

Jasno je da tu dolazi do interferencije i na razini vokabulara i na razini sintakse i morfologije. U otkrivanju interferencije na morfo-sintaktičkoj razini prijevodi su od velike pomoći i zbog toga što ispitivača vode direktno pitanju koje želi provjeriti. Ako je zadano trideset rečenica, a u dvadeset rečenica s dovoljno konteksta da ne dođe do zabune tri stotine pedeset od pet stotina učenika upotrijebi u prijevodu s hrvatskog na engleski preterit umjesto obvezatnog perfekta, očito je da u nastavnim postupcima treba mnogo toga mijenjati kad se radi o perfektu.

Rezultati koje smo testiranjem dobili potvrdili su, nadopunili, a u nekim slučajevima i korigirali postavke kontrastivne analize.¹²

Dakako, naši testovi ispitivali su jedan po jedan element jezika, a ne jezični fenomen u svoj njegovoj kompleksnosti, ali to je značajka svih jezičnih testova koji se danas upotrebljavaju i s time treba računati kao s činjenicom.

Testirali smo samo napredne učenike, sedmu i osmu godinu učenja u školi i napredne jezične tečajeve, i to iz određenog razloga. Ako, naime, na učenje jezika gledamo kao na dinamičan proces u kojem stalno dolazi do promjena, vjerojatno je da će te promjene biti manje izražene što je učenik dosegao viši stupanj poznavanja jezika. Osim toga, naš je cilj bio da otkrijemo pogreške koje proizlaze iz interferencije materinskog jezika, a one dolaze jače do izražaja tek u naprednom stadiju učenja. U nižim ih je stadijima, naime, daleko teže identificirati budući da tamo postoji i čitav niz drugih izvora pogrešaka — interferencija drugih struktura istog jezika, pogrešna nastava, nedovoljno poznavanje te strukture — itd.

Učenicove greške analizirali smo s dva aspekta: s aspekta kontrastivne analize, koja ih je predvidjela i s aspekta stvarnih grešaka,¹³ koje je učenik

¹² *Ibid.*, str. 160—162. i bilješka 17.

¹³ R. Filipović, »Contrastive Analysis and Error Analysis in Pedagogical Materials«, *Pedagogical Materials 1.*, Zagreb 1971, str. 1—6. Rezultati analize grešaka izneseni su u magistarskim radnjama V. Andrassy, J. Bilinić i S. Kranjčević. Njihovi su sažeci objavljeni u publikaciji Projekta *Pedagogical Materials 1.*, Zagreb 1971, str. 7—80.

počinio dok je govorio engleskim jezikom. Postoji, naime, čitav niz grešaka koje se ne mogu pripisati interferenciji materinskog jezika. Jedna takva greška jest i *I must to go*, koju nikako ne možemo objasniti interferencijom budući da su engleska i hrvatska struktura identične: *I must go* — *Ja moram ići*. Svi lingvisti i primijenjeni lingvisti koji se bave analizom pogrešaka susretali su se sa sličnim primjerima.

L. Selinker¹⁴ je pogreške koje se javljaju pri učenju stranog jezika klasificirao u pet područja, prema izvoru iz kojeg potiču. Ta su područja:

- interferencija materinskog jezika
- interferencija pri učenju
- metode učenja stranog jezika
- metode koje se upotrebljavaju pri komunikaciji u stranom jeziku
- pogrešne generalizacije unutar jezičnog materijala stranog jezika.

Prema toj klasifikaciji samo je prvo od ovih područja u vezi s materinskim jezikom pa, prema tome, spada u domenu kontrastivne analize. Naša analiza pogrešaka¹⁵ uglavnom je potvrdila Selinkerovu hipotezu, bar ukoliko se tiče identifikacije izvora pogrešaka. Ali dok Selinker smatra da su sve pogreške bez obzira na izvor na istoj razini, naša analiza, pa i iskustvo velikog broja nastavnika, slažu se da se pogreške koje proizlaze iz interferencije materinskog jezika lakše otkrivaju i teže ispravljaju od ostalih pogrešaka. Mi smatramo da Selinker nije u pravu kad ih tretira kao pogreške iste težine. Pogrešku »*I must to go*«, koja vjerojatno proizlazi iz pogrešnih generalizacija u engleskom jeziku — analogija sa strukturom »*I want to go*« — daleko je lakše ispraviti dobro odabranim vježbama, negoli, na primjer, pogrešan red riječi u indirektnim pitanjima, koji proizlazi iz interferencije.

Suprotno Selinkerovu stavu, naše su analize pokazale da se radi o dvjema vrstama učenikovih pogrešaka — o onima koje proizlaze iz interferencije materinskog jezika (njima treba pokloniti posebnu pažnju, jer se teže ispravljaju) i o pogreškama iz svih ostalih izvora. To je i razlog »da provodimo analizu na dvije razine — na kontrastivnu analizu i na analizu pogrešaka«.¹⁶

Slijedeći problem, koji je trebalo riješiti prije pisanja »pedagoških materijala«, bio je pristup i metoda pomoću koje će se odabirati i gradirati jezični materijal. Osnovna je dvojba bila između strukturalističkog pristupa jeziku i metoda koje iz njega proizlaze i pristupa u kojem dolaze do izražaja spoznajni procesi. Strukturalistički se pristup afirmirao uspješnim metodama, kao što su razne audiovizualne i audiolingvalne metode. Iskustvo pak velikog broja nastavnika, pa i pojedini eksperimenti uputili su na to da metode formiranja navika s njihovim mehaničkim drilovima nisu tako uspješne kao što se neko vrijeme vjerovalo.

Na primjer, na trećem kongresu AILA-e, u Kopenhagenu 1972, Mats Oskarsson iznio je rezultate eksperimenata u Göteborgu u Švedskoj. Evo tih rezultata: »Opći je zaključak... da odrasli učenici usvajaju gramatiku stranog jezika bolje pomoću spoznajne metode nego li pomoću metoda formiranja navika. Čini se da se može ustvrditi da objašnjenja u vezi sa strukturom stranog jezika pomažu učenicima čak i kad im se daju na štetu

¹⁴ L. Selinker, »Interlanguage«, *IRAL*, Vol. X/3, 1972, str. 209.

¹⁵ R. Filipović, *Ibid.*, str. 3—4.

¹⁶ R. Filipović, *Ibid.*, str. 4.

vremena koje je određeno za praksu u govoru. Konačno se može zaključiti da je rezultat spoznajnog pristupa bolja motivacija i povoljniji odnos prema stranom jeziku.¹⁷

Čak da te eksperimente i prihvatimo s izvjesnom rezervom, ne bismo nakon svega što su Chomsky i ostali suvremeni lingvisti otkrili o prirodi i o funkcioniranju jezika mogli odabrati pristup koji potpuno zanemaruje spoznajne elemente u metodi za učenje stranog jezika, to više što je i velika većina nastavnika, upotrebljavajući metode kojima je bila svrha samo formiranje navika u stranom jeziku, intuitivno osjećala da tim metodama nešto nedostaje.

Kad smo na Odsjeku za anglistiku¹⁸ 1972. u okviru programa metodike provodili sistematsko promatranje razreda raznih dobnih skupina, ustanovili smo da su metode kojima je zadatak da kod učenika stvore jezične navike, vrlo uspješne kod male djece, dok kod odraslih učenika nemaju velikog uspjeha.

E. Lenneberg je to u svojoj knjizi *Biološke osnove jezika*¹⁹ i objasnio, tvrdeći — na temelju istraživanja koja je proveo — da je nakon puberteta vrlo teško usvojiti izgovor stranog jezika, jer je »kritički« period u razvoju mozga prošao i »napredak u jeziku kao da prestaje«.

Očito pri usvajanju jezika dolazi do drukčijih procesa prije, a drukčijih poslije puberteta.

Kad smo promatrali različite skupine učenika koje su se koristile audio-vizualnom metodom, uočili smo da su mala djeca pamtila strukture globalno kad su one bile u vezi s auditivnim i vizualnim stimulansima. Djeca su vodila razgovor na osnovi stimulans-respons sistema i taj je razgovor bio vrlo sličan pravom govoru — ono što blagi kritičari strukturalističkih metoda zovu »ponašanje slično jeziku«, a oštriji kritičari »papagajsko ponašanje«. Mala djeca (6—10 godina) odlično su imitirala engleski fonetski sistem, posebno sisteme intonacije i ritma. Sistem hrvatskog i sistem engleskog jezika nisu povezivali.

Kako djeca postaju starija, sve više razmišljaju dok govore stranim jezikom. Okretnost u govoru slabi, počinju praviti gramatičke pogreške zbog svjesnog napora da odaberu pravi oblik. Odrastao učenik ne zadovoljava se naučenim obrascima rečenica, nego želi da misli i ideje koje mu naviru u materinskom jeziku izrazi u stranom (sve to uz pretpostavku da je motiviran da govori).

Odrasli početnici osjećaju se prilično bespomoćno pred fonetskim sistemom stranog jezika, ali žele saznati što više o tome kako jezik funkcionira.

Jedini logičan zaključak koji iz svega ovog slijedi jest da u metodama za učenje jezika treba komponentu dobi učenika uzeti vrlo ozbiljno u obzir. Ta ideja nije nova, ali kao da smo je u posljednje vrijeme zaboravili. Prisjetimo se da je još H. Sweet god. 1899. predbacivao sljedbenicima »prirodne metode« da odrasle učenike stavljaju u infantilne situacije.²⁰

¹⁷ Mats Oskarsson, »The Acquisition of Foreign Language Grammar by Adults« izvještaj na Trećem međunarodnom kongresu primijenjene lingvistike, Kopenhagen 1972.

¹⁸ God. 1972. je oko 100 studenata anglistike u okviru programa iz metodike promatralo skupine učenika engleskog jezika različitih dobnih skupina — predškolske djece, djece osnovne škole, srednje škole i odraslih. Neka od njihovih zapažanja iznesena su u ovom članku.

¹⁹ E. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, 1967, str. 156, 176, 210.

²⁰ H. Sweet, *The Practical Study of Languages.*, OUP 1899, str. 75.

Prema svemu izgleda, a to smo mi učinili u našim »pedagoškim materijalima«, da se ta dva polarno suprotna pristupa — spoznajni, i pristup formiranja navika, mogu pomiriti, i to upravo na temelju starosti učenika. Već je niz primijenjenih lingvиста došao do zaključka da su oba pristupa korisna u nastavi — D. Wilkins,²¹ A. Marckwardt,²² W. Rivers,²³ R. Titone.²⁴

Međutim, shema nastavnog procesa pri učenju stranog jezika R. Filipovića, koju je on sugerirao u svom članku »Udio lingvistike u formiranju modernih metoda u nastavi stranih jezika«²⁵ činila se najprikladnijim modelom za razradu lingvističkog materijala koji obuhvaća englesku morfoloiju i sintaksu. Shema predstavlja podjelu cjelokupnog procesa, dakle od početne do vrlo napredne faze, na dvije razine. Prva razina »formiranja navika« realizirala bi se kroz tri faze, a druga, »spoznajna«, kroz posljednje dvije faze učenja. Ako dob učenika uzmemo kao prijelomnu točku u učenju jezika, tada bi, primijenjene na naš obrazovni sistem, prve tri faze, ili mehaničke obuhvatile učenike do puberteta (globalno uzevši, do završetka osnovne škole), dok bi faze »spoznajnog« usvajanja jezika započinjale dolaskom učenika u srednju školu.

Na taj bi način već u samom pristupu bile iskorištene prirodne sposobnosti učenika. Kod djece do puberteta koristila bi se maksimalno njihova sposobnost imitacije i memoriranja, dok bi stariji učenici bili u mogućnosti da se u učenju jezika koriste intelektualnim procesima višeg reda, to jest analizom i sintezom. Taj je model daleko od univerzalnog modela za učenje jezika — nastavna praksa u prošlosti pokazala je da univerzalni modeli mogu biti vrlo opasni i predstavljati kočnicu. Modelom su se željeli postići ovi ciljevi:

1. Osigurati kontinuitet nastave time što bi gramatički materijal, podijeljen u pet faza (ili, točnije, u pet krugova), osiguravao raspored i opseg materijala koji bi trebalo obraditi u svakoj pojedinoj organizacijskoj jedinici nastave (razredu, školi).

2. Materijal bi bio raspoređen tako da u skladu s organizacijom našeg obrazovnog sustava optimalno odgovara dobi učenika. Prema tom modelu učenici koji započinju engleski u školi u dobi od deset godina ili prije, svladali bi fonetski sistem engleskog jezika i zapamtili bi osnovne strukture pomoću metoda formiranja navika. Na taj bi način oni fazu spoznajnog učenja jezika, dakle fazu u kojoj ih očekuje apstraktniji materijal i kompliciranija primjena jezika, započeli vladajući fonetskim sistemom, na koji bi se pomoću specijalnih vježbi obratila posebna pažnja u početnim stadijima.

3. Pri odabiranju i gradiranju jezičnog materijala odlučujuća su dva elementa:

— Prvo, odnos određene gramatičke jedinice u engleskom jeziku prema odgovarajućoj jedinici u hrvatskom jeziku; ukoliko neka jedinica čini po-

²¹ D. Wilkins, *Linguistics in Language Teaching*, 1972, str. 176.

²² A. Marckwardt, »Changing Winds & Shifting Sands«, *English Teaching Forum*, 1. X 1971, str. 2—5.

²³ W. Rivers, *Teaching Foreign Language Skills*, 1968, str. 78.

²⁴ R. Titone, »Glosodinamički model jezičnog ponašanja i učenja jezika«, *Strani jezici*, II, 2, Zagreb 1973, str. 83—91.

²⁵ R. Filipović, »Udio lingvistike u formiranju modernih metoda u nastavi stranih jezika«, *Pedagoški rad*, XXV, Zagreb 1970, 7—8, str. 375—391.

sebnu teškoću za naše učenike, obrađena je uz mnogo više vježbi i — ako se radi o naprednom stadiju — objašnjenja od one jedinice kod koje teškoće ne postoje. U početnim stadijima nastoji se iskoristiti tzv. pozitivni transfer u prezentaciji materijala, ali samo u onim slučajevima kada to položaj te jedinice na listi relativne učestalosti u engleskom jeziku dopušta.

— Učestalost (frekvencija) je drugi osnovni element o kojem se vodila briga. Učestalost u engleskom jeziku i stupanj težine za naše učenike, na nesreću, rijetko idu usporedo. Na primjer — razlika između vremena *present simple* i *present continuous* u engleskom jeziku je izvor grešaka za naše učenike, a svi nastavnici znaju iz iskustva kako je teško učenici usvajaju, osobito ako rade po metodama mehaničkih drilova. Ali budući da ta vremena spadaju u vrlo frekventne strukture u engleskom jeziku, one će biti obrađene u prvim stadijima nastave, no uz vrlo intenzivne vježbe sastavljene tako da učenik usvoji ono što je u njihovoj upotrebi bitno. Ili, još jedan primjer iz istog područja: u prvoj fazi učenja glagolskog vremena *present simple* težište će biti na njegovoj funkciji izražavanja radnje koja se ponavlja, a ne na glagolima osjećanja, iako bi se tu mogao iskoristiti pozitivni transfer (*She feels well at the moment*). Prioritet, dakle, pripada učestalosti u svakodnevnoj govornoj upotrebi.

To je, međutim, većina nastavnih programa nastojala činiti i dosad. Novi element je posebna pažnja koja se pridaje onim jezičnim elementima koji za učenike znače poteškoće zbog interferencije s materinskim jezikom ili nekim drugim izvorom teškoća (koji je i po broju učenika opći izvor teškoća). Ne smijemo, naime, zaboraviti da i način rada nastavnika može biti izvor nekih teškoća za učenike. Upravo smo zbog toga i provodili testove s velikim brojem učenika uzetih iz različitih sredina.

Pedagoški materijali bi, dakle, morali sadržavati kompletan gramatički inventar, uključivši različite načine upotrebe, za svaku englesku gramatičku kategoriju — na primjer, modalne glagole, budućnost, prezent perfekt, relativne zamjenice, itd., a svaka od tih kategorija bila bi — prema učestalosti upotrebe i težini za naše učenike — razdijeljena u pet stadija, koji bi obuhvaćali potpun nastavni proces, od početnog do vrlo naprednog stupnja. Uz svaku upotrebu dan je i tip vježbi koje treba provoditi.

Zamišljeno je da »pedagoški materijali« i njihov konačan oblik — pedagoška gramatika posluže svima koji rade na planovima i programima nastave engleskog jezika, svima koji pišu udžbenike, testove i ostale nastavne materijale. U slučaju ako oni postanu nužna pomoć za sve koji rade na tom području ne bi bilo teško održati kontinuitet u nastavi. Svega, naime, nekoliko rečenica u predgovoru udžbenika o tome koliko je stadija gramatike obrađeno u knjizi bilo bi dovoljna pomoć autoru knjige koji sastavlja udžbenik za napredniji razred. To se isto odnosi i na nastavnike koji ne bi na svojoj i učeničkoj koži morali iskusiti da je neko poglavlje gramatike teško, nego bi o tome našli sve potrebne upute u »pedagoškim materijalima«.

Općenita shema za obradu gramatičkog materijala je ova:

A. Stadij mehaničkog usvajanja jezika

1. faza

Najčešća upotreba gramatičke jedinice

U slučaju pozitivnog transfera mehanički drilovi, kratki dijalози

U slučaju negativnog transfera intenzivne vježbe i drilovi

Posebnu pažnju obratiti fonetskom aspektu materijala
Fonetske vježbe u svakodnevnim govornim situacijama

2. faza

Vježbe ponavljanja na svakodnevnim situacijama

Daljnje učestale upotrebe iste gramatičke jedinice

Naglasak na točnom izgovoru, ritmu i intonaciji

U slučaju interferencije i drugih izvora teškoća, intenzivni mehanički drilovi

3. faza

Srednje frekventne, ali važne upotrebe iste gramatičke jedinice

Ponavljanje materijala iz prve dvije faze

Manje vezane i složenije vježbe u svakodnevnim situacijama

Ako je potrebno: mehanički drilovi, po mogućnosti u svakodnevnim situacijama

B. Stadij spoznajnog usvajanja jezika

4. faza

Početak spoznajnog pristupa

Ponavljanje materijala usvojenog mehaničkim načinom i proširivanje znanja pomoću objašnjenja i generalizacija

Kontrastivne usporedbe između kategorija u engleskom jeziku i odgovarajućih kategorija na hrvatskom jeziku

Kreativne vježbe

5. faza

Ponavljanje svih četiriju faza

Sve potkategorije gramatičke jedinice koje do sad nisu obrađene zbog niske učestalosti u govornom jeziku ili radi jake interferencije i niske učestalosti, treba sada obraditi

Vježbe kojima je osnova slobodno usmeno i pismeno izražavanje

Vježbe prijevoda s hrvatskog na engleski jezik da se provjeri učenikova sposobnost da *izabere* najprikladniju strukturu

Objašnjenja i pravila koja se učenicima daju, treba da su u skladu s gramatičkim modelom koji je prihvaćen kao osnova poučavanja jezika (taksonomski, transformacijski)

Pedagoški materijali napisani su i objavljuju se za niz gramatičkih jedinica. Kako je riječ o pothvatu koji zahtijeva niz eksperimenata, još uvijek se susrećemo s iznenađenjima, koja nas prisiljavaju da neke postavke mijenjamo.²⁶

Kad jednom budu gotovi i ako budu prihvaćeni, pedagoški materijali neće izazvati ogromne i revolucionarne promjene u nastavi engleskog jezika. Njihov je osnovni cilj da osiguraju kontinuitet u nastavi i da svedu na

²⁶ U okviru rada na Projektu u *Pedagoškim materijalima* obrađeni su modalni glagoli i relativne zamjenice. Kako su, međutim, modalni glagoli obrađivani prije nego li je objavljen članak profesora Filipovića, na njih nije primijenjen sistem od pet faza učenja, pa se ta jedinica sada prerađuje da bi se uklopila u opću shemu rada. Suradnici iz Zagreba i Beograda obradili su i proveli testove s glagolskim vremenima i pronominalizacijom, pa će i ti radovi biti u najskorije vrijeme objavljeni u publikaciji Projekta *Pedagogical Materials*.

najmanju moguću mjeru intuitivne postupke nastavnika koji katkad jesu, ali vrlo često nisu uspješni.

Raspored jezičnog materijala proveden je na temelju objektivnih podataka o govornoj komunikaciji i nastavi, to jest učestalosti upotrebe i o teškoćama za učenike. Nadajmo se da će oni spriječiti bar neke od pogrešaka koje su se ponavljale u prošlosti, kao što su vježbe i drilovi koji su za učenike prelagani ili preteški. Pedagoški materijali morali bi biti nastavniku izvor informacija o tome kakvim vježbama opskrbiti učenike pojedinih dobi i stupnjeva učenja.

Raspored u pet faza ne znači da svaku fazu treba obrađivati napose. U posebno intenzivnim i brzim tečajevima nastavnici i sastavljači nastavnih materijala odlučit će kojim tempom će se materijal obrađivati. Bitno je jedino da se materijal obrađuje točno onim redoslijedom kojim je naznačen, jer do tog se redoslijeda došlo kontrastivnom analizom i proučavanjem lista učestalosti pojedinih kategorija u jeziku pa je vjerojatno da je on pouzdaniji nego redoslijed odabran slučajno, bez ikakvih kriterija.

Rad na sustavnoj obradi engleske gramatike opsežan je i dugotrajan posao. Nadajmo se da će on uroditi plodom i da će se obistinuti riječi osnivača Projekta da se »mnoge greške mogu izbjeći ili ispraviti ako se nastavi engleskog jezika pristupi metodološki ispravno i ako se pravilno gradira nastavni materijal«. ²⁷

²⁷ R. Filipović, »Contrastive Analysis and Error Analysis«, *Pedagogical Materials* 1., Zagreb 1971, str. 4.