

16. Günter Blöcker, *Reale Surrealität*. Walraffs neue Reportagen. U: *Moderna språk* 2, 1974.
17. Torbjörn Wessner, *Die deutschsprachige Minderheit in Rumänien*. U: *Moderna språk* 1972, S. 131 ff. Usporedi i: *Deutschsprachige Dichtung Rumäniens* u: *Akzente*, Heft 1, 1974.
18. *Ueber die Schwierigkeiten, die deutsche Wirklichkeit aufzuzeigen*. Diskussion über Dietrich Erlach, Deutschland, BDR und DDR zwischen Lars Harmodsson und Martin Grass. U: *Moderna språk* 4, 1972 i 1, 2, 4, 1973. Usporedi: Klaus Schulz u *Text & Kontext*. Jg. 1, 1973, Heft 2.
19. Heinrich Böll, *Versuch über die Vernunft der Poesie*. U: Les Prix Nobel en 1972, Stockholm 1973.

Radmila Dorđević

ANGLISTIČKA LINGVISTIKA I NASTAVA ENGLESKOG JEZIKA*

Opšta lingvistika je nauka koja proučava fenomen jezika i daje odgovore na pitanja kao što su: šta je jezik, kakva je njegova priroda, kako jezik funkcioniše — kakvi su međusobni odnosi među jedinicama jezika, koji su procesi prisutni u jezičkom funkcionisanju itd. Opšta lingvistika sastoji se od većeg broja disciplina i prema oblastima proučavanja može se podeliti na nekoliko grana: istorijsku, deskriptivnu, psiholingvistiku, sociolingvistiku, primenjenu, kvantitativnu lingvistiku itd. Podela opšte lingvistike može se izvršiti i prema jezičkim područjima, pa se govori o romanistici, rusistici, anglistici, germanistici, orijentalistici, serbokroaticistici itd. Ta druga podela implicira segmentiranje svih problema i grana opšte lingvistike prema područjima koja obuhvataju pojedinačni jezici.

Anglistička lingvistika ili lingvistička anglistika je naučna disciplina koja daje svoj doprinos rešavanju pitanja opšte lingvistike proučavanjem jezičkih pojava u engleskom jeziku i u nauci o jeziku stoji naporedo s romanističkom i drugim lingvističkim oblastima. Engleski jezik je jedan od onih svetskih jezika koji je intenzivno proučavan. Mogu se istaći dva rezultata tih proučavanja: među tvorcima lingvističkih teorija anglisti zauzimaju priznata mesta. Engleski jezik je jedan od najbolje opisanih jezika sveta.

Metodika nastave engleskog jezika bavi se problemima predavanja i učenja engleskog jezika kao stranog i kao primenjena nauka zainteresovana je za rezultate opšte i anglističke lingvistike.

Opšta lingvistika, anglistička lingvistika i metodika nastave engleskog jezika su, dakle, naučne discipline kojima u osnovi leži jedan isti fenomen — jezik. Može se pretpostaviti da zbog istovetne osnove ove discipline mogu uspostaviti izvesne odnose. U odnosu opšte i anglističke lingvistike, s jedne strane, i metodike nastave engleskog jezika, s druge strane, tj. o primeni lingvističkih disciplina u nastavi engleskog jezika kao stranog, postoje, međutim, različita mišljenja i među lingvistima-anglistima i među metodičarima

* Predavanje održano u Centru za usavršavanje nastavnika pri Filološkom fakultetu u Beogradu, 26. 6. 1974.

nastave. Jedna grupa lingvista smatra da lingvističke discipline nemaju šta da ponude nastavniku jezika. Druga grupa lingvista smatra da su lingvističke nauke potrebne nastavniku; da su mu neophodno potrebne, kao što je i hemija neophodno potrebna medicini (Di Pietro, R. J., 1968, str. 29); da je nastava jezika čak zadatak lingvističkih disciplina (Strevens, P. D., 1965, str. 66). Treća grupa lingvista smatra da između lingvističkih nauka i nastave jezika postoji mehanizam povratne sprege ili *feed-back* — one se međusobno dopunjavaju. Jedna grupa metodičara smatra da je nastavniku potrebno da dobro zna jezik koji predaje i poseduje lične pedagoške sposobnosti, intuiciju, a da mu lingvističko obrazovanje nije neophodno. Druga, brojnija grupa metodičara smatra da, pored znanja jezika i smisla za pedagoški rad, nastavnik treba da pozna i osnove lingvističkih nauka.

Složili bismo se s onima koji smatraju da se engleski, kao ni bilo koji drugi strani jezik, ne može predavati i u isto vreme ignorisati predmet onoga što se predaje — jezik — o kome podatke pružaju lingvističke nauke (Lado, R., 1965, str. 81). Uticaj koji su one uvek imale na nastavu bio je logičan. Pokušaćemo da obrazložimo relevantnost lingvističkih disciplina za nastavu engleskog jezika kao stranog jezika, odgovarajući na tri pitanja:

I. Koje komponente lingvističkih nauka se primenjuju u nastavi engleskog jezika?

U nastavi engleskog jezika primenjuju se: shvatanja prirode jezika i načina jezičkog funkcionisanja, opisi engleskog jezika i kontrastivni opis engleskog i srpskohrvatskog jezika.

A. *Primena shvatanja prirode jezika i načina jezičkog funkcionisanja*

Da bi se moglo nešto reći o primeni shvatanja prirode jezika i načina jezičkog funkcionisanja, potrebno je pomenuti tri glavne teorije jezika, koje kao skup čine lingvističku teoriju. To su: tradicionalna, strukturalna i transformaciono-generativna teorija. Sve tri, a naročito one dve poslednje, imale su i imaju određeni uticaj na nastavu engleskog jezika.

Prema tradicionalnoj teoriji jezik je sredstvo za izražavanje misli i osećanja. Glavni kriterijum u opisivanju jezika je intuicija opisivača u vezi sa značenjem, pa se ova lingvistička škola zato naziva još i mentalističkom lingvistikom. U osnovi opisa engleskog jezika dobijenih od ove škole ležala su jezička značenja i model latinskog jezika. Objašnjenja jezičkih pojava odnosila su se na praćenje tih pojava u dijahroniji, razvoj jezika u dimenziji vremena. Izrasla iz gnezda filologije, tradicionalna lingvistika posvećivala je najveću pažnju pisanom medijumu jezika. Jedan od predstavnika te teorije u anglistici bio je Henry Sweet. U nastavi engleskog jezika ta je teorija našla svoju primenu u gramatičko-prevodnom metodu.

Prema strukturalnoj teoriji jezik je sistem automatskih odgovora na određene stimulse (Lakoff, R., 1972, str. 62), jezik je navika, oblik ponašanja. Kako se javila kao reakcija na tradicionalnu lingvistiku, ta teorija zastupa gledište da je jedini naučni pristup jeziku onaj po kome se on opisuje na osnovu onoga što se može objektivno posmatrati, a to je jezička forma, a ne značenje koje nije dostupno našem posmatranju. Nasuprot mentalizmu tradicionalista, strukturalna lingvistika se naziva mehanističkom lingvistikom.

Pažnja se posvećuje jezičkim pojavama u sinhroniji, u sadašnjem trenutku, a primarni oblik jezika je govorni jezik. Predstavnici strukturalizma u anglistici bili su Franz Boas, Leonard Bloomfield, Charles Fries i dr. U nastavi engleskog jezika ta je teorija našla svoju primenu u najvećoj meri u audio-lingvalnom metodu nastave, a među teorijama učenja jezika u audio-lingvalnoj teoriji stvaranja navike.

Prema transformaciono-generativnoj teoriji jezik je sistem ograničenog broja sredstava pomoću kojih se generira neograničen broj gramatičkih rečenica, on je sredstvo pomoću koga se uspostavlja odnos između zvuka i značenja. Prema tome, ova teorija ne zanemaruje ni formu ni značenje, već pomoću distinkcije između površinske i dubinske strukture, forme i značenja daje formalizaciju intuitivnih pojmova (Lakoff, R., 1972, str. 63). Transformaciono-generativna teorija naziva se i eksplikativnom teorijom jer je pružila niz objašnjenja o načinu funkcionisanja jezika, objašnjenja rezultata jezičke kreativnosti: rečenica koje su slične na površini, a različite na dubini (*John is easy to please. John is eager to please.*); sinonimnih rečenica, rečenica koje su različite na površini, a iste u dubini (*He cut meat with a knife. He used knife to cut meat*); dvosmislenih rečenica, rečenica koje imaju jednu površinsku, a dve, ili više dubinskih struktura (*The policeman killed a woman with a gun*) itd. Pored distinkcije između površinske i dubinske strukture koju ta teorija pravi, značajna je i razlika između jezičke sposobnosti (*competence*) i jezičkog ponašanja (*performance*). Za tu teoriju govor, koji se može izjednačiti s jezičkim ponašanjem, nije primaran, već je primaran jezik koji leži u osnovi govora (Postal, P. M., 1968, str. 288).¹ Transformaciono-generativna teorija je sinhrono orijentisana škola, ali škola koja ne isključuje ni dijahrona izučavanja jezika. Tvorac i glavni predstavnik ove teorije u anglistici je Noam Chomsky i njegovi učenici. Iako se u toj teoriji mogu naći mnoge implikacije za nastavu jezika, nije još formiran ni jedan metod predavanja i učenja jezika u kome bi ta teorija bila u celosti primenjena. Među teorijama učenja jezika transformaciono-generativna teorija ima svog predstavnika u spoznajnoj teoriji učenja koda ili šifre.

Strukturalna i transformaciono-generativna teorija u mnogim su postavkama suprotne. Shvatanja prirode jezika koja je dala strukturalna škola primenjivane su u nastavi engleskog jezika u mnogo većoj meri nego shvatanja transformacionalista — više metoda nastave engleskog jezika formirano na shvatanjima strukturalista, a nijedan na shvatanjima transformacionalista. Međutim, lingvističke teorije mogu dovesti do javljanja novih metoda u nastavi jezika, ali isto tako mogu ukazati i na nedostatke korišćenih metoda. Implikacije transformaciono-generativne teorije za nastavu predmet su momentanih diskusija u metodici nastave jezika i uzrok brojnih dilema. I dok su se do juče primenjivali isključivo ekstremni stavovi strukturalizma, današnji trenutak mogao bi se okarakterisati kao trenutak u kome se iznalaze srednja, eklektična rešenja u odnosu prema onom što nam obe lingvističke teorije nude. Da pokušamo da razdvojimo nedvosmislene od dvosmislenih teorijskih implikacija za nastavu!

1) Neka shvatanja jezika u strukturalnoj teoriji ostala su i danas relevantna za nastavu jezika. To su:

¹ Za objašnjenje sposobnosti koje čine znanje jednog jezika vidi: Jacobs, R. A., P. S. Rosenbaum, 1968, str. 3—8.

Prvo, *shvatanje jezika kao društvenog fenomena*: jezik omogućava opstanak čoveka u društvu, njime se koordiniraju aktivnosti ljudi u društvu, društveni odnosi se održavaju preko govora fatičkim opštenjem (*phatic communion* — termin potiče od Malinovskog), jezik se uvek javlja u situacijama koje su vezane za ljudsko društvo, forme jezika obeležavaju društvene grupe — jedan jezik nikad ne postoji u jednoj formi (Abercrombie, D., 1956, str. 1—13, Strevens, P., 1965, str. 7).

Ako jezik ima takva obeležja, onda se on i u nastavi prezentira i uvežbava u situacijama, učenik uči da jezički reaguje u situacijama, a ne uči ni reči ni iskaze u vakuumu. Ako jezik ima više varijanti koje su rezultat društvene raslojenosti jezika koju proučava sociolingvistika, onda se one ne zanemaruju ni u nastavi. Za nju se obično bira jedna varijanta, ali se na višim stadijumima učenja jezika učenici sistematski upoznaju i s drugim varijantama jezika koji uče. Možda bi efemernost slenga bio jedini razlog koji bi govorio protiv njegovog uključivanja u nastavu (Abercrombie, D., 1956, str. 8). Ako jezičko znanje uključuje i poznavanje konvencija fatičkog opštenja, upotrebu formula koje se, iako nisu brojne, koriste onda kada nema šta da se kaže, kada se samo želi da se održe društveni odnosi (tipičan primer su u engleskom jeziku razgovori o vremenu), onda je to značajno i za nastavnika jezika i za sastavljaja nastavnog materijala.

Drugo, prema tradicionalnom shvatanju, prihvaćenom u strukturalizmu, *jezik se stalno menja*. Ako se pak stalno menja, onda se materijali za nastavu prilagođavaju promenama u jeziku (Robinett, B. W., 1965, str. 91). Kratko / \wedge / postaje u današnjem engleskom jeziku vokal srednjeg reda i opis tog glasa/foneme koji je pre 50 godina dao Daniel Jones, ili na primer diftonga / ∂u / ne odgovaraju više stvarnosti. Ako se jezik stalno menja, onda nema ni najbolje ni najtačnije varijante jezika (Malmberg, B., 1971, str. 5). Promene i arbitrarnost jezika govore još jedanput o upotrebi uključivanja više varijanti jezika u nastavu.

2) Postoje i shvatanja strukturalne škole, koja transformaciono-generativna teorija nije ni odbacila niti negirala, ali shvatanja jezika kojima je ta druga teorija dala nešto drukčije naglaske od strukturalističkih. To su:

Prvo, *shvatanje jezika kao pojave koja ima i individualnu stranu*, jezik je vezan za onoga ko ga upotrebljava. Psiholingvistika u svojim istraživanjima povezuje jezičke procese s ostalim mentalnim procesima u čoveku i istražuje kooperaciju između teorije i prakse, između lingvistike i nastave jezika (Di Pietro, R. C., 1968, str. 27).

Ako je jezik vezan za korisnike jezika, onda je on vezan i za ličnost učenika i u tim ličnim, individualnim karakteristikama jezika, koji odražavaju i psihu učenika, mogu se tražiti mnogi uzroci neuspeha u učenju jezika (Abercrombie, D., 1956, str. 6). Takav stav implicira potrebu individualizacije nastavnog procesa.

O individualizaciji nastave se veoma mnogo govori i danas, jer transformaciono-generativna teorija ne ispoljava ni malo drukčije mišljenje o odnosu jezik—lokus jezika (čovek). Naprotiv, njen tvorac Noam Chomsky deklarira se kao lingvista koji se za jezik interesuje prevashodno zato što se interesuje za procese u čoveku. Razlika između strukturalno orijentisane i transformaciono orijentisane psiholingvistike može se u ovome stavu naći samo u različito usmerenim istraživanjima — prva se više bavila problemima učenja stranog jezika (language learning), a druga usvajanjem maternjeg jezika (language acquisition).

Drugo, shvatanje da *svaki jezik stvara obrasce svog funkcionisanja, da svaki jezik ima svoj sopstveni sistem* jest shvatanje na kome se zasniva strukturalizam kao pravac.

Ako svaki jezik ima specifičan sistem funkcionisanja, onda se problemi u nastavi mogu pretpostaviti i u onim elementima stranog jezika u kojima postoje razlike između maternjeg i stranog jezika, pa se gradiranje i utvrđivanje nastavne građe vrši u odnosu prema pretpostavljenim teškoćama. Prvo se, na primer, u nastavi engleskog jezika prezentira i utvrđuje trajno, zatim prosto sadašnje vreme, a ne oba simultano.

Transformaciono-generativna teorija ne negira sistematično funkcionisanje pojedinačnih jezika, ali je više usmerena k iznalaženju jezičkih univerzalija i apstraktnog aparata pomoću koga funkcionišu svi jezici, a manje ka iznalaženju razlika među jezicima, k jezičkoj relativnosti ili površinskim strukturama pojedinačnih jezika.

Treće, *primarnost sinhronne lingvistike* u objašnjenjima jezičkih pojava nad dijahronom lingvistikom u strukturalizmu nije odbačena ni u transformaciono-generativnoj teoriji, mada u ovoj drugoj ni dijahrona izučavanja nisu isključena.

Ako je jezik sadašnjeg trenutka primaran za razumevanje jezika, a ne razvoj jezika kroz veći niz godina, onda ni u nastavi engleskog jezika nema mesta zastarelim formama, sem ako je u pitanju velika literatura na višim stadijumima učenja, što u izboru materijala za nastavu implicira izbor sadržaja savremenog govornog jezika i izbor tekstova savremenih pisaca.

3) Najzad, da pomenemo i shvatanja strukturalista, koja je transformaciono-generativna teorija dovela u sumnju, pa i implikacije tih shvatanja za nastavu:

Prvo, *shvatanje jezika kao navike* koje strukturalizam duguje biheviorističkoj psihologiji.

Ako je jezik navika, onda se u nastavi jezika insistira na memorisanju određenog broja struktura, uslovljavanju učenika da automatski reaguju na određene jezičke stimuluse, na mehaničkom učenju, kako bi se kod učenika razvile jezičke veštine. Zato je u audio-lingvalnom metodu osnovna vrsta vežbe vežba obrazaca ili struktura (*pattern practice*²). Transformaciono-generativna škola smatra da je učenje jezika mnogo komplikovanije i teže od mehaničkog pamćenja određenog broja struktura, odnosno da ljudska bića uče svesno.³ To implicira učenje pravila po kojima jezik koji se uči funkcioniše, a ne pamćenje određenog broja struktura, jer je broj rečenica u svakom jeziku beskonačan, pa, prema tome, i druge vrste učenja (učenje uviđanjem ili učenje kroz pokušaj i pogrešku), što znači veće insistiranje na učenju, a manje na predavanju jezika.

Ako se fenomenu jezika i fenomenu učenja pripisuje kompleksnost, onda nema razloga da se nekim jezičkim formama i nekim aspektima procesa učenja ne pripisuje nikakva uloga u nastavi jezika. Ako je jezik skup beskonačnog broja rečenica, to ne znači da se neke jezičke strukture ne upotrebljavaju češće od nekih drugih, odnosno da memorisanje tih struktura nije opravdano. Osim toga, učenici izvesne dobi imaju izražene sklonosti ka imi-

² O vežbama obrazaca u kontekstu dve teorije vidi diskusiju Jakobovitsa i Browna, 1968, 1969.

³ Vidi Chomsky, 1959.

tiranju nastavnika, pa nema razloga da se ta obeležja određenog stupnja njihova psihofizičkog razvoja ne iskoriste. Vežbe obrazaca ili struktura i mehaničko učenje usmereno ka automatizaciji jezičke upotrebe mogu biti optimalni oblik učenja određenog jezičkog materijala kod učenika određenog profila. Najzad, učenje pravila po kojima jezik funkcioniše ne čini nam se nužno jednosmernim procesom koji se odvija od dubinske k površinskoj strukturi. Najverovatnije je to dvosmeran proces, koji integriše dubinsku i površinsku strukturu u znanje jezika, koje leži i u osnovi jezičke sposobnosti (competence) i u osnovi jezičkog ponašanja (performance). Prema tome, nema razloga za apsolutno odbacivanje shvatanja strukturalista da je jezik i navika (on svakako nije samo to), niti za izbacivanje vežbi obrazaca iz nastave jezika. Jezik se ne može naučiti samo tim načinom učenja, ali ako se u vežbe obrazaca unese više smisla i realnosti, ako se u njima učeniku da malo više slobode, a same vežbe sastave tako da u jezičkom materijalu budu primenjene sve poruke o odnosima između dubinske i površinske strukture, koje pruža transformaciono-generativna teorija, onda one mogu da budu vrlo uspešan oblik učenja jezika.

Drugo, primarni oblik jezika jeste govorni, a ne pisani medijum koji je sekundarna jezička forma.

Ako je jezik prvenstveno govor, onda se jezičke veštine uvode u nastavu sledećim redom: razumevanje govora, govor, čitanje, pisanje. Ako je jezik prvenstveno sistem oralnih, govornih simbola, onda ga treba učiti prvenstveno kroz oralne vežbe (Robinet, 1965, str. 90).

Ovako primenjen strukturalizam doveden je u sumnju shvatanjem transformacionista da je primaran jezik, koji leži u osnovi govora, a ne sam govor. Novi uticaji rehabilitovali su u nastavi jezika, bar u izvesnoj meri, jezičke veštine koje su na neki način zbog primarnosti govora bile zapostavljene. Pod uticajem tog shvatanja poslednjih godina se naročito ističe važnost nastave čitanja i istražuju razni aspekti ovog procesa.

Treće, jezik nije instinkt, on se mora naučiti, to je shvatanje koje su prihvatili još pioniri strukturalizma.

Ako se jezik uči, onda je potrebna konstantna vežba, a ne gomilanje znanja o jeziku (Robinet, 1965, str. 95). Gomilanje znanja o jeziku bilo je proskribovano u audio-lingvalnom metodu više kao reakcija na gramatičko-prevodni metod, i to u smislu odbacivanja znanja o jeziku kao cilja nastave. Od učenika su se, međutim, zahtevale induktivne generalizacije pravila po kojima jezik funkcioniše i ne bi se moglo reći da su, iako se pažnja prvenstveno poklanjala površinskoj strukturi jezika i jezičkom ponašanju, znanje o jeziku i učenje pravila po kojima jezik funkcioniše bili anatemisani.

Prema transformaciono-generativnoj teoriji jezik je urođen — dete treba samo izložiti dejstvu jezika i ono pokreće taj mehanizam s kojim je došlo na svet. Da li dovoljno znamo o čoveku da bismo to mogli a priori prihvatiti? Nije li izlaganje jeziku jedna komponenta procesa učenja? Je li i strani jezik urođen? Čini se da se, bez obzira kakav će biti konačan odgovor nauke na to pitanje, strani jezik mora učiti i izlaganjem dejstvu jezika i upornom i dugom vežbom.

Najzad, da pored razlike u primeni lingvističkih teorija pomenemo i činjenicu da postoje i takva shvatanja koja se u nastavi jezika primenjuju u sasvim suprotnom smislu od onog koji nudi lingvistika. Tako, na primer, deskriptivna lingvistika i strukturalnog i transformaciono-generativnog tipa,

opisujući jezike onakve kakvi jesu, isključuje preskripciju iz opisa, ne određuje nikakve jezičke norme. U nastavi jezika, naročito na početnom stadijumu, ne predaje se sve što se u jeziku javlja, jer bi simultano prezentiranje većeg broja oblika istog značenja zbunjivalo učenike. Samim tim nastava jezika, odnosno metodika nastave priklanja se preskripciji i najčešći kriterijum u određivanju izvesnih normi je frekventnost upotrebe izabranog oblika. Prvo se, na primer, uvodi oblik: *It's me*, a mnogo kasnije i oblik *It's I*.

B. Primena opisa engleskog jezika

Opis jednog jezika, da se poslužimo terminima strukturalista, znači razbijanje jezika u nivoe i sadrži sledeće elemente: opis obrazaca glasova, ortografskih obrazaca, gramatičkih obrazaca, leksike, kontekstualne upotrebe i varijanti jezika (Stevens, P., 1965, str. 10). Ako se poslužimo terminima transformacionalista, stavićemo između opisa jezika i opisa gramatike tog jezika znak jednakosti, a među konstituentama opisa jednog jezika/gramatike razlikovaćemo opise sintaksičke, semantičke i fonološke komponente.

Opisi engleskog jezika primenjuju se u sledećim fazama pripreme nastave jezika:

1) Selekciji materijala za nastavu. Iz opisa engleskog jezika pri selekciji koristimo podatke o inventaru svih konstituenti opisa. Pored opisa jezika, u selekciji se koristimo i rezultatima kvantitativne lingvistike koja daje podatke o frekvenciji i obimu javljanja jezičkog inventara. Lingvistika i opisi jezika primenjuju se u određivanju onih elemenata na kojima se u nastavi zadržava i insistira.

2) Gradiranju materijala za nastavu. Iz opisa jezika možemo otkriti gde će biti gradirena i teškoća, pa se raspoređivanje građe, gradiranje, provodi s ciljem da se te teškoće odstrane ili umanje i tako broj grešaka svede na minimum.

3) Pisanju programa i udžbenika. Rezultati selekcije i gradiranja definišu se u programima i udžbenicima za nastavu. Dobri programi i dobri udžbenici sastavljaju se na osnovu više dobrih opisa engleskog jezika. Pri pregledanju programa i udžbenika može se otkriti koji su opisi korišćeni pri sastavljanju tih nastavnih materijala.

C. Primena kontrastivnih opisa

Kontrastivna analiza, ponikla iz teorijskog stava da se znanje stranog jezika sastoji od poznavanja razlika između maternjeg i stranog jezika, u svom začetku činila se svemoćnom u rešavanju svih problema nastave. Danas nije prihvaćeno tako ekstremno shvatanje njene uloge u učenju jezika, ali se rezultati kontrastiranja dva jezika i danas koriste. Moglo bi se reći da, pored lingvističkih (otkrivanje jezičkih univerzalija i jezičkih tipova) kontrastivne analize u većini slučajeva imaju pedagoške ciljeve pa je to slučaj i sa srpskohrvatsko-engleskim projektom.⁴ Rezultati kontrastivnog projekta između engleskog i srpskohrvatskog jezika primenjivaće se u pisanju pedagoške gramatike, u selekciji i gradiranju materijala za nastavu, u pi-

⁴ Vidi izdanja Instituta za lingvistiku, Zagreb, u uredništvu R. Filipovića, 1968—1974.

sanju programa i udžbenika, pri sastavljanju testova i korektivnoj nastavi. Na osnovu tako široke primene mogu se očekivati rezultati u brzini i lakoći učenja, jer će se u većoj meri sprečavati pojava grešaka i izbeći potreba za korektivnom nastavom. Međutim, kako uzročnik grešaka nije samo interferencija iz maternjeg pri učenju stranog, engleskog jezika, naš je kontrastivni projekt u svoj program uključio i analizu grešaka kako bi se otkrili i drugi uzročnici grešaka sem dejstva maternjeg jezika. I ta vrsta analize, koja prati kontrastivne opise, dopuniće ih i takođe naći svoju primenu u nastavi.

II. U kojoj meri se lingvističke discipline primenjuju u nastavi engleskog jezika?

Lingvističke discipline pružaju podatke o jeziku, ali ne govore o tome kako se jezik predaje, niti su metod učenja jezika. To s jedne strane znači da lingvističke discipline ne mogu da reše probleme predavanja i učenja jezika (Moulton, W. G., 1956, str. 74), ali, kao i druge nauke koje su relevantne za nastavu, kao što su pedagogija, psihologija, antropologija itd. mogu da pomognu u izvesnim fazama pripremanja i izvođenja nastave. S druge strane, svi podaci koje pružaju lingvističke discipline nisu relevantni za nastavu jezika (Lado, R., 1956, str. 83). Nijedna lingvistička teorija, nijedan lingvistički model, kao što smo videli, ne može se u celosti primeniti u nastavi, a izgleda ni jezik u svim aspektima njegove realizacije analizirati samo pomoću jednog pristupa. Prema tome, odgovor na pitanje u kojoj meri lingvističke discipline primenjujemo u nastavi glasi: ne sve, ne celu lingvistiku i anglistiku, već samo one delove lingvističke teorije koji su po mišljenju nastavnika relevantni za nastavu. Iz toga proizilazi sledeće: da bi nastavnik mogao da oceni šta je relevantno, a šta nije, on mora da poznae osnove lingvistike i anglistike. Drugim rečima, nastavnik ne mora da bude lingvista, ali je njegova dužnost da prati razvoj lingvističkih disciplina i da ih relevantno primeni u nastavi ako želi da se njegov rad zasniva na rezultatima nauke o jeziku.

III. Gde se lingvističke discipline primenjuju u nastavi engleskog jezika?

Da završimo diskusiju o relevantnosti lingvističkih disciplina za nastavu engleskog jezika odgovaranjem i na ovo treće, poslednje pitanje! Rezultati opšte i anglističke lingvistike primenjuju se u nastavi engleskog jezika na dva načina: 1) u pripremanju materijala za nastavu; 2) u lingvističkom obrazovanju, a zatim i u radu nastavnika u razredu. To znači da se lingvističke discipline primenjuju i u metodici i u metodologiji nastave engleskog jezika.

Da zaključimo! Lingvističke discipline su bifokalno relevantne za nastavu engleskog jezika: relevantne su za one koji se bave pripremom nastave i za one koji je izvode. I jednima i drugima lingvistička znanja mogu da pomognu u izgrađivanju profesionalnog stava prema predmetu, u izoštravanju zapažanja o načinu na koji jezik funkcioniše, u upućivanju na izvore jezika kojim se bave i na taj način u obezbeđivanju ekonomičnijeg i lakšeg učenja jezika. Lingvistika je uključena u svaku aktivnost naše nastavne profesije i zato je na nama da je upoznajemo i primenjujemo.

LITERATURA

- Abercrombie, D., *Problems and Principles*, London, Longmans, 1956, pp. 1—13.
- Allen, V. F., »Basic Concepts in the Application of Linguistics«, *On Teaching English to Speakers of Other Languages*, Kreidler, C. J., ed., Champaign (Ill.), National Council of Teachers of English, 1965, pp. 86—89.
- Banathy, B., et al., »The Use of Contrastive Data in Foreign Language Course Development«, *Trends in Language Teaching*, Valdman, A., ed., New York, McGraw-Hill, 1966, pp. 35—56.
- Bolinger, D. L., »The Foreign Language Teacher and Linguistics«, *Foreign Language Teaching, An Anthology*, Michel, J., ed., New York, Macmillan, 1967, pp. 285—298.
- Brown, T. G., »In Defense of Pattern Practice«, *Language Learning*, Ann Arbor, V. 19 : 3—4, 1969, pp. 191—203.
- Chomsky, N., »Review of Skinner's Verbal Behavior«, *Language*, Baltimore, V. 35 : 1, 1959, pp. 26—58.
- Chomsky, N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass), The M. I. T. Press
- Di Pietro, R. J., »Linguistics Applied to Language Teaching«, *The Britannica Review of Foreign Language Education*, Vol. I, Birkmaier, E., ed., Chicago, Encyclopaedia Britannica, 1968, pp. 15—36.
- Filipović, R., ed., *A. Studies, B. Reports, C. Pedagogical Materials*, Zagreb, Institute of Linguistics, 1968—1974.
- Jacobs, R. A., P. S. Rosenbaum, *English Transformational Grammar*, Waltham, Xerox, 1968.
- Jakobovits, L. A., »Implications of Recent Psycholinguistic Developments for the Teaching of a Second Language«, *Language Learning*, Ann Arbor, V. 18 : 1—2, 1968, pp. 89—109.
- Lado, R., »Linguistics Plus in Foreign Language Teaching«, *On Teaching English to Speakers of Other Languages*, Kreidler, C. J., ed., Champaign (Ill.), National Council of Teachers of English, 1965, pp. 80—85.
- Lakoff, R., »Transformational Grammar and Language Teaching«, *Teaching English as a Second Language*, Allen, H. B., R. N. Campbell, eds., New York, McGraw-Hill, 1972, pp. 60—80.
- Malmberg, M., »Applications of Linguistics«, *Applications of Linguistics*, Perren, G. P., J. L. M. Trim, eds., London, Cambridge University Press, 1971, pp. 3—18.
- Moulton, W. G., »Applied Linguistics in the Classroom«, *Teaching English as a Second Language*, Allen, H. B., ed., New York, McGraw-Hill, 1965, pp. 74—83.
- Postal, P. M., »Linguistic Novelty and the Problem of Grammar«, *English Transformational Grammar*, Jacobs, R. A., P. S. Rosenbaum, Waltham, Xerox, 1968, pp. 267—289.
- Robinett, B. W., »Applications of Linguistics to the Teaching of Oral English«, *On Teaching English to Speakers of Other Languages*, Kreidler, C. J., ed., Champaign (Ill.), National Council of Teachers of English, 1965, pp. 90—96.
- Strevens, P. D., *Papers in Language and Language Teaching*, London, Oxford University Press, 1965, pp. 1—22, 62—73.