

civilizacije: knjigama, filmovima, novinama, revijama, TV i radio emisijama itd. Umjesto lažne učioničke situacije u kojoj se svaki (barem teoretski) pravi da je nešto što nije, u vremenu od najviše tri četvrt sata dva do tri puta tjedno, naime da je Englez ili Amerikanac, što nije i ne može biti ni po svom kulturnom ni po jezičnom porijeklu, niti mi kao društvo želimo da to budu, možemo učenicima ponuditi široku lepezu jezičnih aktivnosti na stranom jeziku u kojima će kao stranci na temelju nekih zajedničkih interesa komunicirati s izvornim govornicima posredno putem proizvoda njihove kulture i međusobno pokrivajući niz tema za svoje potrebe relevantnih.

S metodološkog stajališta, zadatak je nastavnika da osigura poticajno okruženje u kojemu učenik nije ograničen na puko reproduciranje gotovih i pripremljenih obrazaca, već, naprotiv, prisiljen da u skladu sa svojim obavezama iz programa proizvodi nove rečenice primjerene nekoj realnoj ili potencijalno realnoj situaciji. (Naš učenik se može dopisivati sa strancem stvarno ili simulirati takvo dopisivanje, ali uvijek kao Jugoslaven s Englezom, Australcem itd., a ne obratno. Može izvršavati simulirani zadatak na stranom jeziku u vezi s njegovim budućim zanimanjem i sl.) Udžbenici ne mogu osigurati dovoljan broj raznolikih tekstova koji bi zadovoljili sve potrebe i interese učenika, premda su korisni i potrebni, jer omogućavaju sistematičan pristup gramatici. Rečenice je nemoguće graditi bez poznavanja osnovnih mehanizama jezičnog sistema, i zato će nekakvi udžbenici, ili priručnici, uvijek biti nužni. Što se tiče tekstualnog dijela, on uvijek može biti dopunjen izvornim pisanim ili govorenim tekstovima. To sve, uostalom, ovisi o inventivnosti nastavnika i pripada u ono što nazivamo — kreativnim poučavanjem. Učenje gramatike i leksika je neizbježno. Ali to nikada ne smije biti samo sebi svrhom. Uvijek moramo imati na umu krajnji cilj nastave — razvijanje značenjskog potencijala učenika ili, drugim riječima, razvijanje sposobnosti biranja struktura primjerenih situaciji i slaganja poznatih jedinica u svaki put nove odnose koji tvore rečenice stranog jezika.

Ljerka Tomljenović-Biškupić

EKSPERIMENTALNI RAD NA USVAJANJU NJEMAČKOG JEZIKA U RANOJ DOBI

Glotodidaktičko razmatranje

Konstatira se uvijek ponovo da nije otkrivena uspješna »formula« učenja stranih jezika, formula koja bi odgovarala potrebama današnjice. Da se upravo za njom tragalo i još se traga, dokazuje nastajanje i odbacivanje niza teorija i modela podučavanja stranih jezika. Znalo se oduvijek da je to komplicirani posao, pa da bi se neke zakonitosti shvatile i proučile, polazilo se od pojedinih elemenata koji su teorijski obrađeni, te su zatim kao spoznaje nalazili mjesto u praksi. Napisani su mnogi radovi o jeziku (lingvistika), o učenju (psihologija, pedagogija), o uvjetima učenja (sociologija), o postupcima pri učenju i podučavanju, rezultatima učenja (metodika), koji su nesumnjivo korisni, ali je tako obavljen samo dio tog pozamašnog posla. Takav rad

je jednostavniji i zahvalniji. No da bi se proces učenja i usvajanja jezika što bolje osvijetlio, treba postupiti interdisciplinarno, provoditi istraživanja, ali ne više parcijalno, već na taj proces treba gledati kao na kompleksan problem i tako ga pokušati riješiti. Istraživanja na polju psiholingvistike, neurolingvistike i sociolingvistike pokazuju da u tom procesu imaju udjela i te naučne discipline.

Metodika, odnosno glotodidaktika najčešće se nalazila između lingvističke apstrakcije i konkretnih potreba na planu učenja i podučavanja stranog jezika. Ona pokušava primijeniti ono što je u nekom razdoblju prihvatljivo (npr. ideje Bloomfielda i njegovih sljedbenika), iako bi bilo korisnije slijediti prijedlog Chomskoga da didaktika stranog jezika postavi direktne zahtjeve lingvistici.

Doslovna primjena neke lingvističke teorije jest stvaranje didaktičko-metodičkog modela za praksu, koji tako shvaćen i proveden obavezno završi na stranputici zato što mu nedostaju ostali važni elementi (najčešće izvanjezični). Proces učenja sastoji se od niza povezanih radnji koje ili jesu ili nisu kognitivne prirode. Osim raznih tehnika, najčešće je potrebno uključivanje svjesne aktivnosti, jer učenje jezika bez spoznaje, zaključivanja, razmišljanja — nije moguće. Besprijekoran izgovor, poznavanje struktura nekog jezika, automatsko reagiranje na određeni poticaj, ne znači poznavanje jezika. Razmotrimo neke nejezične komponente, činioce akta učenja i pokušajmo ih dovesti u suglasje s jezičnim činionicima. Pamćenje je vrlo važan popratni faktor u procesu učenja jezika. Površinska forma svake rečenice zadržava se kratko u memoriji. U takvu stanju ona je spremna za neposrednu reprodukciju ili za semantičku obradu. Prema tome, treba odrediti metodički instrumentarij. Upravo to neznanje, ili nepridavanje važnosti toj spoznaji, rezultiralo je nizom propusta, npr. beskonačnim ponavljanjem jezičnog materijala bez smislene upotrebe, bez razumijevanja. Jedna od bitnih komponenata razumijevanja jest zaključivanje. Zaključci stvoreni na osnovi prijašnjih informacija pružaju mogućnost shvaćanja i obrade nove informacije. Znači da su zaključci važan preduvjet ostvarivanja sljedeće faze. Jezik ima vrlo značajnu ulogu u procesu mišljenja, pa sredstvo komunikacije postaje sredstvo razmišljanja, a radnja spoznaja (Galperin).

Upravo to se hotimično zanemarivalo pri učenju stranog jezika, osobito u početku učenja u ranoj dobi, svodeći ga pretežno na imitiranje i mehaničko usvajanje.

Nakon revolucionarne »direktne metode« najduže smo se zadržali na »formiranju navika«, dajući učeniku gotove rečenične modele koji se usvajaju nesvjesno, a klasifikacija izostaje. Danas se često čuje da smo u fazi oživljavanja tradicionalne gramatičko-prijevodne metode, no ta tvrdnja se može prihvatiti samo uvjetno. Naime, nemoguće je zanemariti i odbaciti stečena iskustva i spoznaje, niti zaobići nove perspektive. Praksa je pokazala da se preko razumijevanja i zaključivanja može sistematizirati jezični materijal, a upravo to je nedostajalo koncepciji AV i AL.

Psiholingvistička istraživanja koja se provode u svijetu dokazuju da dijete izloženo utjecaju stranog jezika imitira, ali pokušava vrlo brzo odgonetnuti jezični sustav, kako bi njime lakše manipuliralo. Dijete stvara vlastite zaključke, ako se ne može poslužiti stečenim spoznajama. U toj dobi ono još nema razrađen sistem pravila za materinski jezik.

E. Lenneberg, a posebno R. Brown potakli su niz istraživača, koji su počeli promatrati tok usvajanja stranog jezika, najčešće engleskoga. Zahvalnima su se pokazala ispitivanja usvajanja sintakse i analize pogrešaka.

Najpodobnija dob djeteta za uspješno suočavanje sa stranim jezikom jest dosada neriješeno pitanje kojim se bave mnoga istraživanja. Analizirajući danas proces učenja stranog jezika, obavezno se ispituje motivacija učenika i nastavnika, a vrijedilo bi se pozabaviti i njihovom uvjetovanošću. U nastavi se često susreću nezainteresirani učenici, jer nastavnici zahtijevaju od njih formuliranje pravilnih rečenica, a u biti i jedni i drugi žele da se korektne rečenice pravilno upotrijebe. Moguće je da takve disharmonije može riješiti određen pristup učenju stranih jezika.

O eksperimentu

Za učenje njemačkog jezika u ranoj dobi postoji niz udžbenika, sklopova i materijala (npr. Vorwärts. Komm bitte, Deutsch für Dich, Los i dr.), rađenih na temelju raznih metoda, najčešće AL, AVGS.

Zbog prije navedenih faktora, koji su sastavni dio procesa učenja jezika, prilazimo tom problemu drukčije, pa smo upravo zato i spremni odbaciti dobro razrađene nastavne metode i upustiti se u nešto što još nije ispitano. Na to nas navode konstatacije o promašajima, kojih smo postali svjesni tek dovodeći neku metodu do perfekcije.

Za taj rad izabrane su nastavnice koje su o tim problemima razmišljale i osjetile potrebu mijenjanja uvriježenih navika te suzbijanja negativnih pojava koje su često pratilje procesa učenja stranog jezika (nezainteresiranost, papagajsko učenje i sl.). Samo nastavnik koji prati zbivanja na polju glotodidaktike i drugih srodnih znanosti zna povezati elemente, izdvojiti važnije, preskočiti zapreku od reprodukcije prema produkciji, potaknuti kreativnost, utkati sebe i učenike u proces stvaranja.

Eksperiment smo započeli školske godine 1978/1979. u dvije zagrebačke osnovne škole (»Matija Gubec« u Podsusedu i »Krešo Rakić« u Trnskom). Izabrana su dva druga razreda, a svaki je bio podijeljen u po dvije grupe od 17 učenika (svaka po dva sata nastave tjedno).

Cilj nam je bio ispitati uvjete u kojima se odvija učenje, obraditi karakteristike procesa učenja u ranoj školskoj dobi (8. god.) te psihološke i lingvističke pretpostavke koje su potrebne da se osigura uspjeh u tom procesu. Longitudinalnim i transverzalnim praćenjem nastojat će se odrediti optimalni uvjeti za usvajanje njemačkog jezika u toj dobi.

Posebno nas zanima utjecaj nejezičnih faktora (npr. uloga roditelja, nastavnika, predispozicija) i jezičnih faktora (struktura njemačkoga jezičnog materijala koji učenici treba da usvoje, interferencija hrvatskog jezika na fonetskom, leksičkom i gramatičkom planu), kao i psiholoških faktora koji omogućuju kognitivno usvajanje stranog jezika u toj dobi. Za to je pripremljen odgovarajući nastavni materijal, koji je u ovoj fazi također eksperimentalan. On mora dopustiti, čak i potaknuti nastavnika da slobodno organizira nastavni sat, a učenike navesti da misaono sudjeluju u procesu učenja. Na početku školske godine proveli smo anketu da bismo se informirali o interesu učenika za učenje njemačkog jezika, njihovu predznanju i stavu roditelja.

Od 68 anketiranih učenika njih 65 odgovorilo je da se vesele što će učiti njemački, jedan učenik je bio protiv, a dva su se učenika izjasnila neodređeno (iz drugih odgovora vidi se da ga smatraju teškim). Kao motivaciju učenici su naveli: želju za putovanjem (15), braću i sestre koji već uče njemački (10), rođake u Njemačkoj (10), želju da nauče njemački (12), to što je lijep jezik (2), ljepši je od engleskog (1), želju da razgovaraju (16). Druga anketa, koju smo proveli na kraju školske godine, trebalo je da pokaže kako im se sviđao rad i žele li nastaviti učiti njemački jezik. Od 68 anketiranih učenika na pitanje žele li i dalje učiti njemački njih 66 odgovorilo je pozitivno, a dvoje negativno (jedan s obrazloženjem da mu je teško, a drugi da bi htio učiti engleski). Interesantno je da taj isti učenik odgovara pozitivno na pitanje: »Voliš li učiti njemački?«. Na to pitanje odgovorilo je 67 učenika pozitivno, a jedan negativno, i to učenik koji i dalje želi učiti njemački. Šesnaest učenika izjasnilo se da im je njemački najdraži predmet. Na pitanje je li im na satu njemačkog lijepo, 67 učenika odgovorilo je pozitivno. Zašto? Na to pitanje nabrojili su niz aktivnosti od kojih su satkani nastavni sati (učimo, crtamo, pjevamo, pišemo, pričamo, igramo se). Uz sve te za njih zanimljive oblike rada, ipak naglašavaju potrebu za učenjem, za znanjem, što pokazuje da djeca taj posao shvaćaju ozbiljno. To potvrđuju odgovori na pitanje: »Što ti se ne sviđa?« — a to su pogreške, neznanje, no posebno im smeta brbljanje, žamor i nepažnja suučenika.

Promijenili smo pristup učenju njemačkog jezika, a naravno uz to i postupke, što je uvjetovalo drukčiji odnos učenika i prema razrednom nastavniku. Oni su primijetili promjenu i tražili takav pristup i u ostalim predmetima. Mi smo se, naime, od samog početka trudili da se djeca osjećaju ugodno, što prirodnije i da im sve ono što čuju bude jasno, te da bez ustezanja pitaju, daju primjedbe i prijedloge. To se pokazalo korisnim, jer su bivali sve aktivniji i zainteresiraniji. Na mehaničkom usvajanju, tj. dugom uvježbavanju, nismo inzistirali jer se neki govorni mehanizmi stvaraju s vremenom, a upotrebom postaju učenikova svojina. Do toga ih dovodi njihova želja da se izraze, da komuniciraju. Djeca se silno trude da memoriraju. U početku pamte lakše, a i služe se riječima koje daju neku informaciju. To nalikuje na dječji govor, kada dijete ne percipira cijelu poruku, već uhvati njezin bitni dio. Na primjer; *Vogel singt. Draußen kalt. Sonne gelb.* U toj fazi njima je potpuno nevažna sintaksa, a sve je podređeno značenju. Učenici su najprije začuđeni postojanjem člana, a kada primijete da se uvijek upotrebljava, postaju prema njemu netrpeljivi. Član im ništa ne znači, čak im smeta, pa ga jednostavno odbacuju. To traje dotle dok ne sazru za slijedeću fazu, kad ih zagolica rečenična konstrukcija, tj. kada shvate da se radi o drukčijem jezičnom sistemu. Tada stvaraju vlastito pravilo o članu. Čim ga prihvate kao sastavni dio imenice, stavljaju ga i ondje gdje ne smije biti, pa je tada potrebno njihovo pravilo korigirati. Na primjer:

Das ist ein Paul.
Das ist eine Monika.
Das ist ein Schnee.

Upravo preko člana počinju osjećati zakonitost njemačkog jezika. Kako je pri učenju jezika ponavljanje prijeko potrebno, a stvaranje zaključaka individualno, pokušali smo uvedene pojmove reaktivirati u raznim reče-

ničnim konstrukcijama. To je korisno i zbog toga da učenici shvate mogućnost i bogatstvo kombinacija. U toj dobi djeca jednostavno ne zamjećuju prijedloge, no kada im se njihova korisnost predoči i objasni, počinju ih upotrebljavati. To vrijedi i za priloge, veznike, a i za pomoćne glagole. Na primjer:

Das Leos Auto.
Das eine Tür.
Der Junge spielt Ball.
Das Auto ist Kommt.
Ich habe ist Auto.

Ako im je pri konstrukciji rečenice potreban veznik, bez razmišljanja upotrijebe onaj poznati (und), a ne odgovarajući. Na primjer:

Er und (oder) ich.

Transfer imenica-zamjenica im je posebno težak. Nerado upotrebljavaju lične zamjenice, za razliku od posvojnih (mein, dein). Najbrže i najradije pamte imenice i brojeve, a glagole najbrže zaboravljaju.

Zapažanje nastavnica škole za strane jezike u Zagrebu da je učenicima na samom početku učenja engleskog jezika važna samo informacija radi postizanja komunikacije, kao i to da preko zapažanja, pretpostavki i sistematizacije dolaze od vlastitog pravila o drugom jeziku, dokazao je i naš eksperiment.

Komentar

Navedene pogreške smatramo korisnima, jer su dokaz učenikova postepenog rješavanja jezične enigme. U toj dobi oni još nemaju čvrste temelje ni za hrvatski jezik, ali se pokazalo da obostrana intervencija brže i uspješnije rješava problem. Naročito zbog toga potrebna je upotreba hrvatskog u spoznajnom procesu, pažljivo prilagodivši objašnjenja mogućnostima učenika. Djeca od osam godina znaju čitati i pisati na materinskom jeziku, iako još nevjesto, no iz ankete se vidi da osjećaju silnu želju i potrebu osobito za pisanjem na stranom jeziku. Nema razloga da im se to uskrati, osobito ako to može poslužiti kao motivacija, a ujedno i pomoć pri učenju. Tako se pisanje uvodi postupno već od samog početka, i često u vezi s crtežom ili križaljkom.

Jedan od glavnih ciljeva učenja jezika u ranoj dobi je gotovo besprijekorno usvajanje fonetskog sustava njemačkog jezika. Za nj su karakteristični odnosi kratki — dugi vokal. Naglašeni slogovi izgovaraju se s više intenziteta od nenaglašenih, zatim dugi zatvoreni vokali, kojih i ima više u odnosu prema našima. Naš jezik nema, za razliku od njemačkoga, diftonga, pa njihovu izgovoru treba posvetiti više pažnje, i to na samom početku. Učenici moraju naučiti čuti i razlikovati glasove, a zatim vježbati, što u toj dobi još rado čine i ponose se uspjehom. Kasnije, u pubertetu ta spremnost i mogućnost nestaju.

Iako smo na početku istraživanja, već smo dosta saznali i čini nam se da odabrana strategija odgovara. No prerano bi bilo za donošenje nekih zaključaka; to ćemo ostaviti za vrijeme kad se eksperiment privede kraju.

Literatura

- Noam Chomsky, *The Utility of Linguistic Theory to the Language Teacher*, 1966.
- P. J. Galperin, *Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen*, 1967.
- E. H. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, 1967.
- Roger Brown, *A first language*, 1973.
- Mirjana Vilke, *Implications of the Age Factor on the Process of Acquisition of an L₂*, *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 41/42, 1976.
- Duška Vucelić, *Novi pristup učenju stranog jezika u ranoj dobi*, *Strani jezici*, 4, 1976.
- Bruno Schneider, *Sprachliche Lernprozesse*, 1978.
- Ute Schönpluf, *Psychologie des Erst und Zweitspracherwerbs*, 1977.

Vladimir Sekulić

O JEZIČNIM OBRASCIMA I PRAVILIMA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

1. Pregled i analiza postojećih obrazaca i pravila

U savremenoj nastavi stranih jezika jedan od neriješenih problema, a ujedno i veoma važan, jeste mjesto i način obrade gramatičkih struktura u sklopu nastave stranog jezika uopšte. I u polemikama u toku istorije učenja stranih jezika, kao i danas, o tome postoje različita mišljenja i dijametralno suprotni stavovi. Donedavno je osnovno stanovište bilo da gramatiku, naročito na početnom nivou, ne treba učiti, ili je ostaviti za kasnije, a ako se uči, obrađivati je neformalizovano kroz određene situacije. Dakle, treba izbjegavati formalizovanje pravila, obradu kroz definicije ili opis simboličkim notacijama. Umjesto toga, nastavnik prezentira gradivo u obliku rečenica, a učenici ponavljaju rečenice-modele ili mijenjaju neke elemente u njima.

Često se polazi od pretpostavke da neko ko govori jezik, čak i materinji, nesvjesno formira obrasce a da nije u stanju da ih opiše. Polazeći od te pretpostavke, zaključuje se da u učenju stranog jezika nije potrebno učešće svijesti i razumijevanja struktura, već da je dovoljno memorisati selekcionisane rečenice kao modele, i na osnovu njih praviti odgovarajuće rečenice stranog jezika analogijom i memorisanjem.

Analizirajući te pretpostavke, William Branford navodi da u nastavi stranog jezika obrada formalne gramatike ustupa mjesto vježbama kojima se postiže vještina recepcije i produkcije. Međutim, on ipak dodaje da se ne možemo uspješno koristiti vježbama ako ne razumijemo jezičke strukture.¹

S druge strane, potpuno suprotno prethodnom stanovištvu, i još više produbljujući Branfordovu opasku, Eric H. Kadler u vezi s istim problemom zaključuje da se obrada gramatike ne bi smjela potcijeniti. Štaviše, upravo

¹ William Branford, *The Elements of English*, Routledge and Kegan Paul, London, 1969, str. 113.