

## POUKA U GRAMATIČKOM SUSTAVU KAO SREDSTVO ZA SIGURNIJU AKVIZICIJU I ČVRŠĆU SPONTANEIZACIJU STRUKTURA STRANOG JEZIKA

Bez obzira na to kakvim je prirodnim ili didaktičkim procesom u učenikovu memoriju ušla neka smisljena struktura stranog jezika, to primarno zapamćivanje nema vrijednosti za učenikovo ovladavanje tim jezikom ako mu ne slijedi proces spontaneizacije.

Primarno zapamćivanje smisljene strukture završetak je jednog posla koji je koristan samo uvjetno. Samo ga spontaneizacija može opravdati. Ako ona izostane, primarno memorirani sadržaj iščeznut će iz učenikove svijesti.

Prvu fazu (uključivo do završenoga primarnog zapamćivanja) nazvat ćemo *pripremnom*, drugu fazu (od nultog stupnja spontaneizacije pa dalje) *glavnom*.

Interferencije materinskoga jezičnog supstrata, a i nekoga trećeg jezika, mogu se javiti u jednoj i drugoj fazi. Da bismo razmotrili uvjete njihova javljanja, moramo se pozabaviti općim psiholingvističkim datostima koje djeluju u objema fazama, i posebno, i u interakciji.

U pripreмноj fazi javljaju se uglavnom dvije mogućnosti za učenikova stjecanja (akvizicije) strukturâ. Jedna je globalna: učenik dobija priliku da akustički i mentalno doživi neraščlanjenu strukturu, manje-više uvijek u kontekstu drugih struktura. Druga pak mogućnost akvizicije struktura zahtijeva od učenika određeno sintetizatorsko naprezanje. Njemu se daju samo »molekule« globalnoga jezičnog tvoriva: leksemi, paradigmatski morfemi, sintagmami, podaci o redu riječi, kongruenciji, prijeko potrebne informacije o kontrastivnoj gramatici materinskog i određenog stranog jezika itd. Tu nije metodološki presudno na kojoj je razini jednostavnosti jezični materijal koji mu se daje za pravljenje smislenog mozaika, — da li će mu se glagol dati zajedno s više ili manje objektnih i priloškoodredbenih komplementa (*attendre le roi passer<sup>1</sup>, retrouver les cavaliers de la suite<sup>1</sup>*), da li će mu se imenica ili neki drugi nosilac njene sintaktičke uloge servirati kao čisti leksem (*lieu*) ili u krošnji atributa, odnosno atributnih sintagmâ (*le lieu de rendez-vous de chasse<sup>1</sup>*). Logički i metodološki, za ovu drugu, neglobalnu, sintetizatorsku, »jezičnu«, a ne »govornu« mogućnost primarnog stjecanja struktura, jedino je bitno da se učeniku ne daje ništa osmišljeno. Glagolske riječi (same ili s centru svojih sintagmâ) daju mu se u infinitivu, a nomenske riječi (same ili s dodacima) u nominativu jednine. (Prvospomenuto pak prezentiranje svodi se na gotove, žive strukture, na »govor« podavan najčešće u dijaloškom, tzv. vertikalnom nizu. Zato smo ga i nazvali globalnim.)

U neglobalnom, sintetizatorskom postupku izostaje vertikalno udruživanje struktura. Ovdje je psihološki svejedno da li učenik sintetizira strukturu u nizu struktura u kraćem vremenskom razmaku ili jednu jedinu u bilo

<sup>1</sup> Primjeri iz članka I. Batušić: *Apprenons en nous amusant, Strani jezici*, 1—2, 1975.

kakvu razdoblju, kao što je nevažan bilo kakav ambijent koji bi mogao imati semantičku ulogu. Aktualizirani odraz semantičke stvarnosti u ovom će slučaju proizaći u metodološki čistom slučaju samo iz mozaika pojedinih semantema.

Postoji razlika i u procesu zapamćivanja. Globalno stečene strukture učenik memorira drilom i sličnim manje-više mehaničkim postupcima uz nepoželjno, ali na žalost obično prisutno distanciranje od sadržaja, koliko god je učenik strukturu prvobitno percipirao u jedinstvu izraza i sadržaja. (U sretnom slučaju, sadržaj će u drugoj fazi, za vrijeme spontaneizacije, ponovo zaživjeti prvobitnom snagom.) A učenik-sintetizator pamti smišljenije i svjesnije strukturu koja je njegovo vlastito djelo. Koliko god je on bio distanciran od sadržaja cjeline dok je sabirao i uređivao »molekule« stranog medija, u njegovu procesu zapamćivanja udruženo djeluje sjećanje na mentalne i gramatičke mehanizme koje je upotrijebio u pravljenju strane strukture, sjećanje na tvorivo koje je u tom poslu upotrijebio i, na kraju, sjećanje na cjelinu koju je stvorio.

Bilo kako bilo, početni rezultat, odnosno, glotodidaktički događaj na kraju pripreme faze — zapamćivanje strukture — uvijek je isti: struktura je našla smještaj u učenikovoju svijesti. Je li taj smještaj efemeran ili će potrajati, možda i zauvijek, to je problem druge, glavne faze.

Psiholingvistička zbivanja u glavnoj fazi ovise o brzini priključka na pripremu fazu, točnije na njen završni čin (zapamćivanje), o ritmu frekvencije u doglednom razdoblju i o tempu regresije koja slijedi iza tog razdoblja, sve do stvaranja potpunog imuniteta ne samo na zaboravljanje u psihofizičkom smislu nego i na bilo kakvu krizu u spontanosti, brzini i potpunosti upotrebe.

Bliža mjerenja izvele su npr. za francuski jezik, Geraldine Spaulding, Laura Towne i Sarah Woolfson Lorge, autorice kooperativnog testa francuskog jezika (cooperative french test) za razne nivoe učenja i uzraste, a unutar programa Službe za testiranje u obrazovanju (Educational Testing Service) u Princetonu (New York) — (v. u djelu A. M. Jordan-a: *Measurement in Education*, IV izdanje, New York, 1977). Ali nas koji se bavimo interferencijama materinskog jezika više zanima interakcija glavne i pripreme faze, jer treba pretpostaviti da će eventualni vakuumi u tom međuodnosu proizvoditi interferencije, odnosno, da će eventualne interferencije svjedočiti o prazninama i nedostacima u kontinuitetu dviju faza učenja.

Premnogo je, naime, hendikepirajućih činitelja koje nećemo nikad moći otkloniti (klima drugog jezičnog medija u kojoj učenici žive u školi i van škole, pat-pozicija u dinamici školskog rada zbog bitnih razlika u predispoziciji učenika...) ili kojih je uklanjanje zamišljivo samo u dalekoj perspektivi (ugled stranog jezika kao nastavnog predmeta, broj sati nastave, metodička osposobljenost nastavnika itd.). Pod pretpostavkom (koja na žalost u našim uvjetima ima uglavnom samo teoretsku vrijednost) da je priključak uslijedio bez ikakve pauze, da je frekvencija regeneriranja konkretne strukture u prvo vrijeme bila najmanje jednom u sedmici (zahtjev F. L. Billowsa, v. njegovo djelo *The Techniques of Language Teaching*, s. a. et 1, njemački prijevod *Kooperatives Sprachlernen — Techniken des Fremdsprachenunterrichts*, Heidelberg — Quelle und Mayer, 1973) i da joj je regresija u prve dvije godine, računajući od dana zapamćivanja, veoma blaga i postupna, mogli bismo zane-

mariti *tip* pripreme faze, odnosno, putove kojima je struktura ušla u učeničku memoriju. Ako je pak priključak došao iza dulje pauze, ili je bio prepušten igri slučaja, ili je tempo upotrebe bio prespor već u prvo vrijeme, a nakon toga uslijedila brza regresija, onda je i te kako važan izbor postupaka u pripremljenoj fazi.

Već u toj fazi valja, u tom slučaju, tragati za metodama kojima će se učenik osposobiti da u sebi može u svako doba aktivirati neki psiholingvistički mehanizam koji će neutralizirati slab tempo spontaneizacije. Ako, naime, nema uvjeta da se prvobitna struktura prirodno ili didaktički regenerira, ako više ne postoji onaj vizualni (ili kakav drugi) semantički kontekst koji je odigrao svoju bitnu ulogu onda kada je struktura prvi put bila percipirana, onda bi učenik morao raspolagati sposobnošću da vlastitim snagama spornu strukturu reproducira u svako doba. Svaki takav učenikov uspjeh računao bi se kao dodatna jedinica frekvencije u tempu spontaneizacije, što bi bitno poboljšalo taj tempo.

Vakuum u nastavnom procesu, uvjetovan, s jedne strane, slabom frekvencijom svojedobno dobro memoriranih struktura, a s druge strane, učenikovom neosposobljenošću da ih sam valjano regenerira, rezultat će, ako je naša već iskazana teza ispravna, interferencijama. Učenik će, u pokušaju da se kako-tako pokaže doraslim komunikacijskoj situaciji, nešto ipak proizvoditi, naime, karikature od struktura, krpice stranog medija, u kojima će materinski (i drugi?) supstrati kontaminirati iskaz i materijalno, i preko slabo poznatih, nedovoljno primjenljivih i krivo primijenjenih pravila.

Metode i tehnike koje se u nas primjenjuju u prvim godinama nastave stranih jezika u matici su globalnog glotodidaktičkog pristupa. Strukture se daju audiovizualnim putem u cjelinama s pomno odabranim leksikom i frazeologijom, na bazi kolokvijalne frekvencije. Cjeline i sekvence pružaju dosta uvjeta za emocionalno animiranje i svestrano motiviranje učenika, koji su zamišljeni kao oponašatelji serviranoga govornog materijala, a onda i mali kombinatori, koji samostalno prestrojavaju najjednostavnije cjeline i primjenjuju analogiju sa stanovitim elementima kreativnosti. Faza spontaneizacije počinje u načelu s procesom transpozicije ili transfera, gdje se grupe struktura, prezentiranih i memoriranih u pripremljenoj fazi, prenose, ako se i koliko se može, u autentični učenički razgovor.

Teoretski, dakle, polje za interferencije iz druge učeničke jezične kompetencije vrlo je suženo, ako uopće postoji. Ako što ima da interferira, bili bi to lančići već prezentiranih sekvencâ stranog jezika, iz kojih učenici nisu bili umjeli apstrahirati čvorne punkte za svoje autentične male strukture. Ili možda nedovoljno semantički primljeni izrazi, koji se kasnije ubacuju na pogrešno mjesto.

Ali, ruku na srce, interferencije iz materinskog supstrata pojavljuju se, i to vrlo često.<sup>2</sup> Zašto? Zar možda zato što je u određenom trenutku zatajilo

<sup>2</sup> Cf.!

Gojmerac Mirko, »Problem interferencije i upotreba prijedloga u njemačkom jeziku«, *Strani jezici*, 1—2, 1975.

Stanković Bogoljub, »Interpretacija interferencije u lingvistici i lingvometodici«, *Strani jezici*, 1—2, 1975.

učenikovo pamćenje i spriječilo ga da upotrijebi ono što bi pristajalo a što je on u svoje vrijeme bio percipirao u dobrom nastavnom audiovizualnom kontekstu, ali onda, na žalost — zaboravio? Ne, jer bismo tada prije očekivali *vakuum* nego hrvatskosrpsku interferenciju: djeca nisu uopće bila trenirana na to da strani iskaz komponiraju iz leksemâ i morfemâ, gramatički neuređenih. Učenici ih kao takve uopće nemaju u svijesti.

Postojanje interferencija iz materinskog ili kakva drugog fonda mora, dakle, po nuždi logike, predstavljati argument za tezu da učenici po nekoj svojoj urođenoj dispoziciji, bez ikakva poticaja u metodama i tehnikama koje se u radu s njima kod nas primjenjuju, na vlastitu ruku pristupaju proizvođenju »autentičnih« struktura ili njihovih karikatura.

Ali i u uvjetima odličnog percipiranja akustičke slike globalnih struktura, vrlo uspjele akvizicije njihova virtualnog i kontekstualnog značenja, briljantno obavljenog transfera i vješto nadzirane i ostvarene spontaneizacije (preko planski realizirane sedmične frekvencije), opet se našim učenicima (nešto odraslije dobi) kompetencija istinskog i normalnog komuniciranja na stranom jeziku doimlje kao vrlo, vrlo sumnjiva. Naučeno jest doduše od građe pravoga stranog medija, ali je to samo — kap u moru. Okolnost da su dobro i pravilno usvojili modele za ograničen broj situacija samo po sebi može da ih najviše rastuži i obeshrabri, jer tako bolje vide svoju razoružanost i bespomoćnost pred nepreglednom množinom »ostalih« životnih situacija i komunikacijskih potreba. I u vrlo dobro prihvaćenom ritmu rečenice, u razvijenom smislu za međuodnos njenih dijelova, u dobrom postavljanju prema glagolskom vremenu i morfološkim uvjetima, nepoznati se leksem ili *locution toute faite* javljaju kao nepostojeća, nedostignuta *conditio sine qua non*, kao kamen smutnje i uzrok demoralizacije kad god se učenik suoči sa živim fenomenom stranog jezika izvan manevarskog prostora školskih cjelina, recimo, na filmu-televiziji, u bližem i duljem kontaktu s turistima itd.

Žeđa za nekim sveopćim fondom sredstava i sistemom postupaka (*langue*), iz kojeg će se producirati *parole* za potrebe komuniciranja, mišljenja i prevođenja, manifestira se u svakom školskom uzrastu, počevši od najmlađeg. Odakle taj »sistem« i ta opća potreba u učeničkoj svijesti, to je drugo pitanje, koje glotodidaktičara ne mora nužno zanimati, ali čije postojanje mora uzeti u obzir pri postuliranju efikasnih tehnika učenja stranog jezika. Postojanje i pojavne oblike!

Pojavni oblici te učeničke inherentne »sistematičnosti« u pristupu stranom jeziku svode se na raznolike produkte dedukcije u konstruiranju stranog iskaza, a u njima glavno mjesto zauzimaju interferencije gramatičkih normâ, stila i algoritma materinskog jezika — u nedostatku stranih. To se uklapa u kontekst dokazâ o čvrstom uvjerenju naših učenika da se iskazi stranog jezika prave od što općenitijih elemenata jezičnog sistema, uz pomoć ograni-

---

Mikeš Melanija, »Jezička interferencija u dvojezičnoj zajednici« u Filipović Rudolf, (ur.): *Aktivne metode i moderna pomagala u nastavi stranih jezika*, Zagreb, 1971, Školska knjiga.

Vlahović Plemenka, »Jezička interferencija u procesu usvajanja stranog jezika na specijalnim tečajevima za decu« (u sprijeda citiranom Filipovićevu Zborniku!).

Slamniig Svevlad, »Prevladavanje jezičnih interferencija koje nastaju kada izvorni govornik hrvatskog ili srpskog jezika uči francuski jezik, promatrano u osmom razredu triju zagrebačkih osnovnih škola«, Zagreb, 1981, šapirografirani magistarski rad, na raspolaganju u knjižnici Odsjeka za romanistiku Filološkog fakulteta u Zagrebu.

čenog broja tipskih radnjâ ili modela, kojima se ti elementi mijenjaju, prilagođavaju potrebama konkretnog slučaja i sintaktički uređuju.

Sve to govori za pridruživanje pouke o jezičnom sistemu postojećim globalno-induktivnim nastavnim tehnikama.

Globalno-induktivne nastavne tehnike, kao autonoman i čist glotodidaktički pristup, odlično bi — same po sebi — funkcionirale kada bi učenici i izvan nastavnih sati bili uključeni u ambijent izvornih govornika stranog jezika koji uče. Takav je, na primjer, položaj djece jugoslavenskih radnika na privremenom radu u razvijenim zemljama. (Govorim iz neposrednog iskustva jer sam 1970—1972. radio u inozemstvu s takvom djecom.) Elemente životne međuljudske epizode, prezentirane dijafilmom i kazetofonom na nastavnom satu prije podne, dijete će poslije podne percipirati u uvjetima autentične stvarnosti (in vivo), u situaciji u kojoj će ono samo biti aktivni sudionik. Na mjestu prijepodnevnog ograničene razredne motivacije, iza koje ne stoji život, nego tek veća ili manja sposobnost konkretnog nastavnika da bolje ili slabije organizira svoj sat, stupa poslije podne istinska i maksimalna motivacija našeg učenika, koji sad djeluje kao član određene socijalne grupe u borbi da se pokaže doraslim datoj situaciji i na razini jezične komunikacije. Kod učenika okruženog u svako doba stranim govornicima zbiva se i reverzibilno doživljavanje autentičnih, prethodno u prirodnoj okolini, kasnije u školskom ambijentu percipiranih sadržaja. Oni se, naime, većim ili manjim dijelom vraćaju unutar imitirane prezentacije na nastavnom satu, bivaju prepoznati i podvostručuju učenikovu osposobljenost. Imitirani strani ambijent na satu i realni strani ambijent na ulici, po dućanima, u televizijskim emisijama itd. upotpunjuju se. Jedan je u funkciji drugog. Jedan interferira u drugom, ali te su interferencije blagotvorne.

Međutim, ako globalno-induktivne tehnike nisu oplodene dopunskom autentičnom situacijom, one u svijesti većine učenika ostaju izolirane i gotovo sterilne. Manje-više cjelokupni mentalni dodir s nekom kompletnom ili fragmentarnom epizodom, koja se daje didaktički, ostaje kod školske djece na razini memoriranja. Ono obično karakterizira i fazu tzv. transpozicije, jer nastavnik, našavši se u vakuumu koji je nastao u razredu nakon prorade prvobitno zadanog sadržaja, sâm počinje servirati transpozicijski varirani dijalog na segmentima prvobitnog sadržaja. Saslušavši nekoliko uzoraka te »dodatne lekcije«, učenici (osim rijetkih iznimaka) usvajaju je isto onako memorativno kao što su usvojili tekst s kazetofona. Kada pak, potaknuti od nastavnika ili kojim drugim načinom dovedeni u obavezu da autentično upotrijebe strani jezik, kreiraju strani govorni iskaz, oni ne posežu za zapamćenim fragmentima u sebi, nego strane rečenice konstruiraju polazeći od nule. Čistom dedukcijom, koristeći se gramatičkim ili stilističkim uputama koje su bogzna kada čuli, učenici proizvode rečenice koje vrve interferencijama iz materinskog supstrata. Pitaju: »Kako se kaže...?« upotrebljavajući, što je vrlo indikativno, nominativ jednine za deklinabilne riječi, odnosno, infinitiv za glagole, pokušavajući dobivenom leksemu dodati prikladan morfem uz pomoć oskudnog poznavanja gramatičkog sistema. Zašto ne pitaju ovako: »Kako se kaže DOŠLI SU, IĆI ĆEMO, PALA MI JE, S NJENIM BILJEŽNICAMA, BILI SMO U SLASTIČARNICI, GDJE STE, NIJE MI DOBRO...«? Kad bi učenici doista imali u vlasti cjelovitije sintaktičke podgrupe, koje su, uvjetno rečeno, imali prilike pobrati, preko transpozicije na satu, s onih audiovizualno prezentiranih dijaloga i crtica, i kad bi bili navikli na to da

od njih, bez primjene »deduktivne retorte«, kreiraju svoj francuski iskaz, onda bi se moglo pretpostaviti da je dolazilo do oscilacije u kvaliteti memoriranja. Tada bi učenici, osjećajući koja im sintagma nedostaje da kompletiraju svoj iskaz i znajući da je imaju negdje u fondu podsvijesti, ali da je momentano ne mogu dozvati u svijest, zamolili nastavnika za pomoć izrekavši njen točni ili približni hrvatskosrpski ekvivalent. Ali ne! Oni od nastavnika traže baš leksem, odnosno, opći oblik promjenljive riječi, s namjerom da ga u procesu izgradnje svog iskaza gramatički uredi. Zašto ih dakle i dalje lišavati sustavne i solidne gramatičke nastave u svim etapama učenja?

Razlozi koji su se u povijesti glotodidaktičke misli navodili u prilog izostavljanja sustavne gramatičke pouke u nastavi stranih jezika (osobito u prvim godinama) svode se uglavnom na argument da bi to bio jalov posao jer jezične strukture još nisu u dovoljnoj mjeri i u dovoljnom broju asimilirane i mehanizirane, pa nema mogućnosti za generalizacije. Tome teorijskom dokazu dodavan je i vrlo jaki »argumentum ad hominem«: u toku mnogih desetljeća gramatička se podloga jezičnih struktura doista sustavno obrađivala, i to već od najniže razine nastave stranih jezika, ali su rezultati bili više nego mršavi.

Ali ako smo svjesni neprestanog i nesavladivog interferiranja prvog jezika u umu naših učenika, jer se nastava odvija kao očišć u moru materinskog jezika, onda ne možemo zanemariti prisutnost obilja asimiliranih i mehaniziranih struktura materinskog jezika. One su još u nastavnim godinama koje su prethodile prvoj pouci stranog jezika bile predmet organiziranja sistemskog promatranja u nastavi gramatike materinskog jezika, doduše na vrlo pojednostavljenoj razini u prvom nastavnom koncentričnom krugu, ali se u narednim razredima stvaraju novi koncentrični krugovi, znanja se iz jezičnog sistema proširuju, i to traje cijelo vrijeme školovanja, paralelno s nastavom stranog jezika. Ta nastava po sebi, neovisno o oceanu materinskog jezika u kome se nalazi naš očišć stranog jezika, generira interferencije u obliku naučenih modela prvog jezika i u nekoj naviklosti učenika na gramatičku normativnu sustavnost kad je riječ o bilo kojem jeziku. Kada bismo tu njihovu naviku, to njihovo očekivanje, a i želju zadovoljili, nastava bi samo dobila. To vrijedi i za početnu fazu, u kojoj učenici doista ne raspoložu dovoljnim fondom struktura stranog jezika, *ali već tada raspoložu potrebnim fondom struktura materinskog jezika.*

Ta tekovina može biti od velike pomoći za što svrhovitije modeliranje pouke stranog jezika. Jezični sistemi indoevropskih jezika imaju mnogo zajedničkog. Utvrđene sličnosti omogućuju pak utvrđivanje nesličnosti, kontrasta.

Što se tiče nepobitne istine da su se u prošlosti gramatička pravila sustavno i detaljno obrađivala, ali da mnogo koristi nije bilo, iz toga ne treba nužno zaključiti da su upravo ta pravila kriva za neuspjeh ili premalen uspjeh u nekadašnjoj nastavi stranih jezika, osobito u usmenoj upotrebi jezika. Krivnju treba tražiti drugdje! Nije posvećivana pažnja *praktičnom* uvježbavanju govorenja na stranom jeziku. Nisu bili servirani pravi dijalози, nije bilo nikakva auditivnog materijala na koji bi se nadovezivale žive govorne vježbe. Nije bilo životnih situacija koje bi bile prethodno ponuđene audio-vizualno, u funkciji metodičkog motiviranja na imitiranje i kreativno variranje.

Nemoguće je, mislim, navesti bilo kakve logičke, lingvističke ili didaktičke zapreke istodobnoj primjeni obaju principa, globalno-induktivnog i sintetizatorsko-deduktivnog. Plediram za to da se i dalje zadrži audio-vizualno nuđenje govornih uzoraka stranog jezika u funkciji imitiranja i kreativnog variranja zapamćenih modela, ali da se metodika nastave stranih jezika proširi, upotpuni i unaprijedi paralelnom sistematskom poukom systemske i kontrastivne gramatike, dakako, po metodi koncentričnih krugova. Nipošto ne zazirem od toga da se ta pouka primijeni na bilo kojoj etapi rada sa *školskom* djecom (druga je stvar ako bi se strani jezik učio u predškolskim ustanovama ili u uvjetima potpunog nepostojanja hrvatskosrpske gramatičke nastave), jer je dovoljno i *jednostrano* poznavanje jezičnih struktura (mislim na materinski jezični sistem u umu školske djece) da se pristupi kontrastivnom promatranju ekvivalentnih činjenica u drugom jeziku. Što se takvom vrstom promatranja dvaju jezika prije počne, tim će se radikalnije sasjeci korijenje interferencijama.

Na kojem jeziku treba izvoditi gramatičku nastavu, na materinskom ili stranom? Već je Closset smatrao najprirodnijim da se systemska gramatička pouka daje na materinskom jeziku. (V. u knjizi Closset, Fr., *Metodika nastave živih jezika* — prevela Marinka Brujić, Zagreb, 1953, Pedagoško-književni zbor, str. 53). Tome se mišljenju valja, mislim, pridružiti.

Zagovornici teze da gramatiku treba predavati na stranom jeziku iznose argument da se tako dobija dodatno polje za konverzaciju, za komunikaciju na stranom jeziku. Međutim, i po vokabularu, i po frazeologiji, tu bi se uvijek bavalo govorno gradivo kojemu bi upotrebnost vrijednost u stvarnoj kolokvijalnoj situaciji bila jednaka nuli! Dakle, upotrebom stranog jezika ne bi se ništa dobilo. A da li bi se izgubilo?

Za vrijeme gramatičke pouke, želimo li da ona bude i djelatnost kojom se otklanjanju hrvatskosrpske interferencije, moramo određeno mjesto rezervirati i za pouku iz hrvatskosrpske gramatike, osobito u slučajevima gdje između dva jezika postoji snažnija kontrastivnost (refleksivne zamjenice, refleksivni glagoli, dihotomija zamjениčkog sistema, indikativ-konjunktiv, kondicionalne rečenice), a također i u slučajevima jake analogije (pomoćni glagol u perfektu i pluskvamperfektu kod *verba movendi*, objektne rečenice, padežni izrazi u apsolutnoj sintaktičkoj upotrebi). Zar ne bi bilo apsurdno da taj dio pouke ne dajemo na materinskom jeziku? K tome, kad god učenik sluša strani iskaz, on namjenski angažara znatnu količinu energije samo u pojačanu koncentraciju i pojačani apel na asocijacije iz fonda pamćenja. Ta se energija gubi bez ikakve potrebe. Ona bi bila puno bolje upotrijebljena da se je njome pojačala koncentracija na ono što je suština gramatičke pouke. Znači, primjenom stranog jezika u pouci gramatike povrijeđen je didaktički princip ekonomičnosti u nastavi.

Protivnici primjene materinskog jezika u nastavi gramatike na satu stranog jezika iznijet će nam kao dodatni argument okolnost da se tako narušava homogenost sistema metodike. Neprikladno je da nastavnik pozdravi učenike na stranom jeziku, da na tom jeziku komunicira s njima o raznim tehničkim pitanjima (tko nije na satu, što je s nastavnim pomagalicama, zašto ploča nije obrisana, što je s domaćom zadaćom...) a da glavni, bitni dio nastave bude na hrvatskosrpskom jeziku, da to ne bude »nastava jezika«, nego »nastava o jeziku«. Sigurno je da bi ovaj prigovor stajao ako bi se mislilo na *imanentnu*

gramatiku, koja se podaje u strukturama, bez raščlambe i bez povezivanja s gramatičkim sistemom (bez ad hoc-provjeravanja je li određeni izričaj u sistemu). Ali ako smo prihvatili dihotomiju u nastavi, dva metodički i suštinski odvojena kursa, od kojih bi jedan značio primjenu i direktnu upotrebu živog-situacijski, uzrastu, znanju i treningu prilagođenoga francuskog iskaza (koji bi se svodio na odgovaranje na pitanja, na prepričavanje, na izvještaj o učeničkim zgodama, a svakako i na tehnički razgovor u učionici — na višem nivou: na stvarnu analizu teksta i na poticanje asocijacija dužeg daha) — a drugi gramatiku i gramatički komentar, onda bi narušavanje homogenosti bilo upotrebljavanje materinskog jezika u prvom, a nipošto u drugom kursu, ne računajući prijevod, koji izvršno pridonosi kontrastivnom upoznavanju sistema dvaju jezika.

### *Da rekapituliramo!*

Prvo: Naše plediranje za pouku o jezičnom sistemu nema za cilj da dovede u pitanje induktivno-globalno upoznavanje s jezičnim modelima, odnosno, globalni transfer i »prirodno«, neanalitičko variranje tako stečenih struktura, nego se tom bloku nastavnih tehnika naprosto želi ravnopravno pridružiti.

Drugo: Prva svrha metodičke misli o potrebi da učenik stječe svjesno i od prakse didaktički odvojeno znanje o sistemu jest osposobljavanje tog učenika da strukture stranog jezika umije komponirati deduktivno-sintetičkim putem. Time se, naime, neutralizira faktor zaboravljanja u vakuumu koji dolazi iza »pripremnih faza« stjecanja struktura (v. str. 2 i 4). Teško je, naime, prihvatiti toliki pedagoški optimizam i povjerovati da će se strukture stečene u »pripreмноj fazi« (v. str. 1) spontaneizirati čistom frekvencijom (u »glavnoj fazi«, v. str. 3).

Treće: Upoznavanje jezičnog sistema odlična je profilaksa protiv interferencija materinskog jezika (eventualno, i drugih jezika) u usmenom ili pismenom iskazu što ga učenici unutar školske obuke ili u vanškolskim dodirima sa stranim medijem samostalno komponiraju.

Napokon, takav »dvojni« glotodidaktički pristup logički bi se doista našao u prostorima primijenjene lingvistike, jer bi oba člana moderne lingvističke dihotomije — *langue* i *parole* — našla u njemu ravnopravne odraze, prvi u deduktivno-sintetizatorskim, drugi u globalno-induktivnim tehnikama učenja.



## INSTRUCTION DU SYSTÈME GRAMMATICAL — INSTRUMENT À UNE ACQUISITION PLUS SÛRE ET À UNE SPONTANÉISATION PLUS SOLIDE DES STRUCTURES D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

### Résumé

Toute langue contient des universaux de substance et de forme. Pourquoi ne pas utiliser cette donnée linguistique, par exemple, en liant le système de la langue maternelle avec celui de la langue étrangère? L'histoire de l'enseignement des langues vivantes connaît un vieux antagonisme, qui veut séparer les méthodes basées sur l'*instruction* d'une langue de celles qui se fondent sur l'*usage* de cette langue, en deux grands groupes didactiquement incompatibles, qui s'excluent mutuellement. Cet antagonisme est faux! L'instruction du système de la langue maternelle, qui se fait depuis le premier jour de classe, offre une jonction solide pour l'instruction de la grammaire d'une langue étrangère. Cette grammaire neutralise le détriment qui provient des exercices globaux dans le procès d'acquisition des structures étrangères. La grammaire aide aussi à résoudre un grave problème de l'enseignement des langues: la défektivité de fréquence de l'emploi des structures provisoirement apprises, parce que l'élève, informé du système de grammaire, peut toujours synthétiser une structure oubliée. C'est pourquoi l'auteur de l'article plaide pour un enseignement synchrone et permanent du système et de l'usage des langues étrangères.