

Драгиша Вукотић
Универзитет Доња Горица
Филолошки факултет
Подгорица, Црна Гора

811'243
373.3::811'36
<https://doi.org/10.18485/climb.2017.5.2.ch19>

ТЕОРИЈСКИ АСПЕКТИ ПЕДАГОШКЕ ГРАМАТИКЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Сажетак

Настава граматике представља једно од најконтроверзнијих питања у методици наставе страних језика. Ставови и мишљења у вези са наставом граматике мијењали су се кроз различите епохе. Мјесто и улога граматике у настави страних језика варирали су у зависности од метода који је био доминантан у одређеном периоду. Концепт данашње савремене наставе страних језика без сумње укључује граматику, а рад се бави теоријским аспектима педагошке граматике. Тако, у раду ће се разматрати кључни аспекти наставе граматике: избор граматичких садржаја, презентација граматике (ефикасна презентација граматичких садржаја, индуктивни и дедуктивни приступ и употреба матерњег и страног језика и метајезика у презентацији граматике), увјежбавање граматичког градива, као и тестирање граматике.

Кључне ријечи: граматика, настава, страни језици, презентација, увјежбавање, тестирање

1. МЈЕСТО И УЛОГА ГРАМАТИКЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Педагошка или наставна граматика је одувijek била једно од најконтроверзнијих питања у настави страних језика, и у том смислу намећу се многобројне дилеме и питања на која би требало дати одговор, попут: Је ли могуће научити страни језик избјегавањем граматичких правила, односно да ли су нам она заиста неопходна да би добро овладали језиком? Да ли граматику у настави страних језика

третирати као „нужно зло“? Треба ли граматiku уопште предавати, и ако да, у којој мјери треба да буду заступљени граматички садржаји у наставним програмима за стране језике? На који начин предавати граматiku (дедуктивно или индуктивно), на ком језику (матерњем или страном) је објашњавати, који су методи презентације, увјежбавања и провјере граматичких садржаја?

Историјски посматрано, граматика у настави страних језика је имала различито мјесто и улогу, у зависности од доминантног метода који је био карактеристичан за одређени период. Опсег заступљености је варирао од претјераног граматизирања до потпуног избацавања граматике из наставе. Ниједно од ових крајности није било добро нити оправдано.

Циљ који поставља савремена настава страних језика не може се постићи без познавања граматике, јер она представља важан саставни дио језика. Граматички облици представљају носиоце значења, мисаону везу. Ако ученици не овладају тим облицима, они неће моћи схватити мисао или ће је схватити погрешно. Стога, познавање граматике је неопходно. *Знање о језику и језичка употреба* нијесу идентичне појаве, али то не значи да се морају међусобно искључивати, напротив, могу се потпомагати и ослањати једна на другу;

Настава језика, а самим тим и настава граматике су у уској вези са развојем лингвистичке науке. Видан је утицај нових сазнања, приступа и праваца у лингвистици на наставу језика. Савремена лингвистика види језик као структуру, систем, а резултати лингвистичких истраживања помажу да се савладају одређене потешкоће и побољша настава језика. И психолошка истраживања такође дају знатан допринос унапређивању наставе. Оваква спрега омогућава спознају да се ниједан елеменат језика (фонетика, морфологија, синтакса, семантика, лексика) не може изучавати засебно. Сви ови елементи чине саставни дио језика, и као такве их треба учити заједно, као интегрални дио језика. Самим тим и граматика, као нераздвојиви дио језика и његове структуре треба да има своје оправдано мјесто у процесу учења и предавања страног језика.

Коначни закључак јесте да се граматика, без сумње, „*мора* предавати, питање је само *како*“ (Димитријевић, 1984:61). Граматика у настави ће имати своје оправдање ако се буде предавала на функционалан начин и омогућавала успјешну употребу језика, или краће,

ако успијемо да наставу граматике претворимо у оруђе, средство којим ћемо доћи до жељеног циља.

2. КЉУЧНИ АСПЕКТИ НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Полазећи од становишта да граматiku треба предавати, логично се намећу нека од слједећих питања:

- Како извршити избор граматичких садржаја који ће се предавати, а да они буду у складу са узрастом ученика, њиховим степеном интелектуалне зрелости, потребама ученика и савремене наставе, као и нивоом језичке компетенције коју већ посједују како у домену страног, тако и матерњег језика?

- Како презентовати нову граматiku?

- Како увјежбати научено градиво?

- О чему треба водити рачуна и шта укључити приликом тестирања граматике?

Ова питања уједно представљају и кључне аспекте граматике у настави страних језика, и у наредним поглављима ћемо се бавити сваким од њих понаособ.

2.1. ИЗБОР ГРАМАТИЧКИХ САДРЖАЈА

Будући да је немогуће савладати читаво језичко градиво у току школовања, логично је да се мора извршити квалитетан одабир језичког градива за одговарајући ниво учења, те је исти такав случај и са граматичким садржајима. Критеријуми за добар одабир језичког градива су разнолики, међу којима можемо истаћи неколико њих: циљ учења језика, ниво знања и узраст ученика, цјелокупно трајање учења и недјељни фонд часова страног језика, као и фреквентност граматичких структура. (Петковић, 1970.) Код избора граматичког градива треба водити рачуна да се бира оно што је неопходно потребно за одређени ниво знања. Настава граматике о основној школи, на примјер, треба да се ограничи на најосновније елементе из морфологије и синтаксе. Као што је случај и са вокабуларом, ово градиво ће се у концентричним круговима даље проширивати кроз даље школовање. (Московић, 1960.)

Кад су избор и обим граматичких садржаја у питању, Шамић у књизи *Методика наставе и техника учења живих језика* (1959:87) сматра да је „важније солидно познавање основних ствари и њихова примјена (у говору, писању, анализи, разумијевању и превођењу текстова) него мноштво детаља.“ Даље истиче да нарочито на почетном ступњу, у погледу граматике, не треба постављати велике захтјеве и не инсистирати на систематској и исцрпној обради граматичких садржаја.

Тановић у књизи *Савремена настава страних језика у теорији и пракси - II* (Тановић, 1978:111-116) сматра да је избор граматичког садржаја једно веома важно питање које интересује ауторе програма и ауторе уџбеника, а такође и наставнике. Као један од критеријума за одабир граматичких садржаја наводи се вријеме које је намијењено настави страних језика, које је ограничено и доста кратко (овдје се мисли на седмични фонд часова страног језика у школи, који се не може знатније продужавати нити мијењати). Стога, узевши у обзир ову чињеницу, никако не може бити све једно које ће се граматичко градиво и у ком обиму обрађивати. .

2.2. ПРЕЗЕНТАЦИЈА ГРАМАТИЧКОГ ГРАДИВА

Консултовали смо бројне ауторе који проблематику презентације граматичког градива сагледавају и третирају некад можда из различитих углова, али чија становишта засигурно имају исту поенту, циљ, а то је како на најбољи начин осмислити презентацију граматичких садржаја да би она била што смисленија, ефектнија, продуктивнија, и шта све треба узети у обзир приликом извођења оваквог типа часа. Презентација укључује многе ставке, од којих ћемо се осврнути на неколико најбитнијих. Релевантна подручја која би била од нашег нарочитог интереса односе се на то шта једна добра презентације треба да укључује, затим како се третира проблематика индуктивног/дедуктивног приступа објашњавању граматике, као и питање језика на којем се врши презентација граматичког градива.

2.2.1. ШТА ПОДРАЗУМИЈЕВА ДОБРА ПРЕЗЕНТАЦИЈА ГРАМАТИЧКОГ ГРАДИВА?

Прије презентације градива, наставник би требало да испланира како да активно укључи ученике у презентацију и увјежбавање но-

вог функционално-граматичког градива. Да би се ти функционално-граматички садржаји ефектно презентовали, потребно је познавати те садржаје, њихова значења, како се они користе у комуникацији, како се структурирају, њихов изговор и правопис, као и граматичке односе и правила која на њих утичу. Такође би требало знати предвидјети проблеме са којима ће се ученици вјероватно срести приликом учења датих садржаја. (Davies, Pearse, 2000:17-21)

Ур (Ur, 2007:81) сматра да је презентовање нових граматичких структура страног језика компликован посао, не само због горе изнешених ставки (познавање материје и антиципирања проблема), већ и због начина на који треба презентовати градиво и формулисати објашњења која ће јасно пренијети неопходне информације. Овдје су јасно размишљање и говор од изузетног значаја: иако можете навести ученике на одговор и подстаћи их да учествују у презентацији, суштински је важно како презентовати форму и значање одређене структуре на начин који је јасан, једноставан, тачан и од помоћи. Овдје треба истаћи да често постоји сукоб између термина „једноставан“ и „тачан“. Наиме, ако се потпуно посветимо тачном објашњавању одређене структуре, онда то може изгледати далеко од једноставног. С друге стране, ако превише поједностављујемо, онда можда нећемо бити потпуно тачни. Један од проблема презентације граматике јесте успостављање одговарајуће равнотеже између ово двоје.

Хармер (Harmer, 1997:18), наводи карактеристике добре презентације граматике, и истиче да добра презентација треба да буде:

- *јасна*: ученици не треба да имају потешкоће да разумију ситуацију или шта нови језички садржаји значе;

- *ефикасна*: циљ је да ученици манипулишу новим језичким градивом;

- *живахна и интересантна*: ученике треба заинтересовати и укључити током презентације. Добра ситуација и живахна настава може учинити презентацију једним од дјелова наставе који се највише памте. А ако је тако, постоји добра шанса да ученици лакше запамте граматичко градиво;

- *одговарајућа*: колико год била интересантна и забавна, презентација треба да одговара језику који се презентује. Другим ријечима, треба да буде покретач за презентацију значења и употребе;

- *продуктивна*: ситуација коју уводи наставник треба да омогући ученицима да сачине обиље реченица и/или питања користећи ново градиво.

Када је у питању давање објашњења, истаћи ћемо неколико генералних смјерница које су у складу са начелима добре презентације и објашњавања:

- не говорите надугачко и нашироко;
- не говорите брзо;
- не користите језик који је компликованији од саме структуре коју објашњавате;
- не укључујте много других језичких питања;
- дајте примјере;
- постављајте питања;
- користите дијаграме и визуелна средства;
- не мислите да вас ученици увијек прате, стога одвојте вријеме да провјерите да ли вас ученици прате и разумију;
- увијек објасните сваку потешкоћу прије него што се ученици суоче са проблемом. (Scrivener, 2005:267)

Ево још неколико смјерница који омогућавају добру презентацију и објашњавање граматичких структура:

- добра презентација би требало да укључује форму и значење и у писменој и у усменој форми;
- за ученике је важно да имају обиље контекстуализованих примјера одређене структуре и да их разумију. Визуелни материјал може помоћи у разумијевању;
- старији ученици и они аналитички оријентисани ће имати користи од употребе терминологије, иако ово опет зависи дијелом и од ситуације, ученика и процјене наставника;
- треба превазићи проблем о коме је било ријечи раније, а то је налажење правог баланса између тачности и једноставности. Објашњења треба да покрију велику већину примјера са којима ће се ученици вјероватно срести; такође треба обратити пажњу и на очигледне изузетке, али не залазити превише у детаље, јер то може збунити ученике. Једноставна генерализација, чак и не потпуно тачна је више од помоћи ученицима него детаљна, књишка дефиниција.
- треба одлучити да ли је давање правила корисно или не; да ли навести ученике да га сами извуку на основу примјера или уче-

ницима дати правило које ће затим провјежбати на примјерима. (Ur, 2007:82)

Ова задња смјерница нам отвара једно ново поље интересовања о коме ће бити ријечи у дијелу који слиједи.

2.2.2. ИНДУКТИВНИ ИЛИ ДЕДУКТИВНИ ПРИСТУП У ПРЕЗЕНТАЦИЈИ ГРАМАТИКЕ?

Студије педагошке психологије указују на то да људи који уче било шта, укључујући и стране језике, користе најмање двије различите стратегије: аналитичку и холистичку.¹ Да би ствар била још компликованија, на стратегије учења имају утицај и узраст ученика и тип задатака. Додатне информације које се тичу разлика у учењу указују на то да је дедуктивно учење ефектније за ученике са доминантном лијевом можданом хемисфером (аналитички тип), а да је индуктивно учење ефектно или ефектније за ученике са доминантном десном можданом хемисфером (холистички тип). Изгледа да, ако наставници страног језика примијене методологију која фаворизује било аналитички или холистички приступ, то јест фаворизују дедуктивни или индуктивни начин предавања, вјероватно је да њихова настава неће имати ефекат код свих ученика. Другим ријечима, највјероватније је случај да ће ученици најбоље учити на часу када наставник варира приступ, с циљем да га прилагоди свим стиливима учења. (Celce-Murcia, Hilles, 1988:5)

Наставник, дакле, треба да направи избор да ли да користи дедуктивни или индуктивни приступ. Индуктивна активност је она гдје ученици долазе до правила или генерализација на основу примјера. Наставник ученицима може дати језички узорак, а онда их подстаћи да сами извуку закључак. Наставник може саслушати запажања ученика, а затим их сумирати генерализујући одређену структуру. Дакле, ако наставник изабере индуктивни приступ, постоји и даља опција: да ли дати експлицитно правило или не. Не видимо разлога за избјегавање давања експлицитних правила, осим можда кад је

1 Аналитички тип ученика ствара и провјерава хипотезе, и свјесно или несвјесно, извлачи парадигме и правила из примјера. Холистички тип ученика, с друге стране, учи најбоље ако се бави анализом врло мало или нимало. Умјесто тога, он учи тако што је изложен језику у смисаоном контексту. (Celce-Murcia, Hilles, 1988.)

у питању настава са млађим ученицима. Обично ученици захтијевају правила и сами кажу да су им она корисна. Постоје бројни случајеви када је индуктивни приступ пожељан, јер користећи га, ученици његују начин размишљања путем којег могу сами доћи до стварања општих закључака. Надаље, индуктивни приступ омогућава наставницима да процијене шта ученици већ знају о одређеној структури и да прилагоде свој план часа. У другим случајевима, када је одређено лингвистичко правило прилично компликовано за разумијевање, више смисла имаће употреба дедуктивног приступа у настави граматице. (Celce-Murcia, 2001:264)

Хармер (1997:29), предлаже тзв. *технике откривања*, гдје се ученицима дају примјери језика и од њих се тражи да они сами пронађу како функционишу граматичка правила, да их *открију*, радије него да им се она кажу (што одговара индуктивном приступу). Предности овог процеса се огледају у чињеници да, укључујући процесе размишљања ученика у задатак усвајања граматице, ми се, у ствари, старамо да се они потпуно концентришу, користећи своје когнитивне моћи. Такође обезбјеђујемо и то да је приступ више оријентисан на ученика, него на наставника. Наставник није тај који треба да говори ученицима о томе шта је граматика. Ученици, у ствари, откривају информацију сами за себе. Па ипак, ове технике нијесу погодне за све ученике и у свим приликама. Оне некад захтијевају пуно времена, и повремено могу бити збуњујуће за ученике. На наставнику је да одлучи када да користи ове активности, са којим граматичким градивом и са којим ученицима.

Шамић (1959:72) сматра да се граматика обрађује углавном индуктивним методом, истичући неке од његових позитивних страна: одржава пажњу код ученика буднијом, развија ученикову способност запажања, мишљења и закључивања, ученик знатно лакше и боље памти градиво које је сам открио, итд. Међутим, настава граматице се не мора увијек изводити индуктивно, у ствари, индуктивни и дедуктивни метод чине јединство, стога се у обради граматице често користи и дедуктивни метод, нарочито кад је у питању објашњавање аналогних појава.

Кад је у питању терминологија, Торнбери (Thornbury, 2007:29) предлаже и алтернативне називе за ова два термина. Тако, за дедуктивни приступ користи термин „*ruledriven learning*“, а за индуктив-

ни „*discovery learning*“. Да би сумирао аргументе за и против једног и другог приступа, он експлицитно даје листу добрих и лоших страна оба од њих.

Недостаци дедуктивног приступа су сљедећи:

- час који почиње са граматичким објашњењима може бити одбојан за неке ученике, нарочито за оне млађег узраста;

- граматичка објашњења подстичу фронтални облик рада и стил трансмисије са оних који имају знање на оне који га немају; наставникова објашњења иду често на уштрб укључења ученика и њихове интеракције;

- овакав приступ поспјешује увјерење да је учење језика једноставно знање правила.

Па ипак, овај приступ карактеришу и одређене добре стране:

- иде се у средиште ствари, те према томе може се добити на времену, што омогућава више времена и простора за увјежбавање и примјену;

- поштује интелигенцију и зрелост многих, нарочито одраслих ученика, и потврђује улогу когнитивних процеса приликом усвајања језика;

- потврђује очекивања многих ученика о томе како да уче језик у учионици, нарочито оних који имају аналитички стил учења;

- дозвољава наставнику да се бави језичким градивом онако како се оно појављује, радијеного да их он сам антиципира и припрема унапријед (Thornbury, 2007:30)

Недостаци који карактеришу индуктивни приступ су сљедећи:

- вријеме и енергија која се троши на долажење до правила погрешно води ученике у увјерење да су правила циљ учења језика, а не средство;

- ово вријеме може ићи на уштрб времена које се може посветити продуктивној језичкој пракси;

- ученици могу претпоставити погрешно правило, или може доћи до тога да њихово правило буде прешироко или преуско приликом примјене; ово нарочито представља опасност када нема јасне провјере ученичких хипотеза, било путем примјера за увјежбавање, било путем извлачења експлицитног правила.

- индуктивни приступ подразумева извјесну захтјевност у смислу припреме наставника за час – наставник треба да одабере и

организује податке пажљиво, да би могао да води ученике да тачне формулације правила;

- индуктивни приступ може бити фрустрирајући за ученике који би више вољели да им се да правило, било то због њиховог стила учења, или због претходног искуства у учењу језика, или обоје.

Предности индуктивног приступа се огледају у сљедећем:

- правила до којих долазе ученици сами вјероватно више одговарају њиховим постојећим менталним структурама, него правила која им се презентују. Ово ће, заузврат, учинити правила смисленијим, лакшим за памћење и кориснијим;

- уложени ментални напор обезбјеђује већи степен когнитивне дубине, која, опет, омогућава већи степен памћења;

- ученици су активније укључени у процес учења, него када су само пасивни примаоци онога што им се сервира. Стога је вјероватније да ће они бити пажљивији и мотивисанији.

- овај приступ фаворизује способности препознавања образаца и рјешавања проблема, што указује да је нарочито подесан за ученике који воле овакву врсту изазова;

- извлачење правила за себе припрема ученике за већу самопоузданост, те, према томе, доприноси анатомији ученика. (Thornbury, 2007:54-55)

Као закључак, можемо констатовати да, у контексту имплицитне и експлицитне наставе граматике, није довољно базирати своју дидактичку активност на једном исправном слиједу; као и увјек, неопходно је узети у обзир потребе ученика, које се, прије свега, огледају у различитим карактеристикама појединаца, а исто тако и у њиховом развојном стадијуму на којем се налазе. (Mezzadri, 2003:189)

2.2.3. УПОТРЕБА МАТЕРЊЕГ И СТРАНОГ ЈЕЗИКА И УЛОГА МЕТАЈЕЗИКА У ПРЕЗЕНТАЦИЈИ ГРАМАТИКЕ

Када говоримо о настави граматике, логично се намеће питање на ком језику изводити презентацију? Матерњи или страни? Комбинација оба језика? Какву улогу има метајезик у настави страних језика?²

2 Термин „метајезик“, у ствари, представља језик који се користи да би се говорило о језику, и још је познатији под именом *терминологија*. (Thornbury, 2006:130)

Постоје подијељена мишљења о томе на којем језику треба обрађивати граматiku. Неки сматрају да је корисније користити страни језик, јер и ту ученик учи језик, вјежба се у разговору. С друге стране, неки мисле да би требало користити матерњи језик из простог разлога што се граматичка правила уче механички и сама по себи нијесу занимљива, а за учење правила на страном језику потребно је утрошити доста енергије и времена који се могу паметније искористити, па стога сматрају да коришћење страног језика у овом случају не би било цјелиходно. Шамић (1959:88) сматра да би граматiku требало објашњавати на матерњем језику, што не значи да је забрањена употреба страног језика у те сврхе.

Московић (1960:55) заступа мишљење да би најбоље било кад би се употреба матерњег језика свела на минимум како у настави страног језика уопште, тако и у настави граматике. Међутим, некада је објашњавање граматичких појава на страном језику превише компликовано, захтијева више времена, а ученици не добијају јасну представу о ономе што наставник жели да им каже. Зато је, по њеном мишљењу, најбоље да ученици уз помоћ наставника покушају формулисати правило на матерњем језику, и да заједно са наставником нађу најјаснију и најкраћу формулацију.

Петковић (1970:102-103) образлаже зашто постоје двије струје које заступају различита мишљења. Јадна од њих заступа тезу да граматичка објашњења треба давати на матерњем језику зато што се већ у почетку, кад ученици не владају довољно језиком, повремено врше формулације граматичких правила у оквиру синтезе пређеног градива, па је логично да се та правила дају на матерњем језику. Ако се већ почиње са давањем формулација на матерњем језику, требало би и у каснијим фазама учења остати при томе. Другачије мишљење се руководи принципом да, пошто се читава настава изводи на енглеском, требало би да то буде случај и са објашњавањем граматике. Ауторка износи оправдања за став да би кратак граматички резиме онога што је ученик савладао и чиме може да се служи и спонтано употребљава требало дати на матерњем језику. Сажета граматичка формулација на страном мање доприноси знању него јасно објашњење правила на матерњем језику.

Кад говоримо о терминологији, ту се мишљења унеколико разликују. Шамић (1959:88) сматра да се већ на нижем ступњу

ученици могу уводити у граматичку терминологију, нарочито ако се ради о терминима граматичких појава које не постоје у нашем језику. Петковић (1970:103) износи да ученике треба упознати са терминологијом, и поставља питање да ли за њу употребљавати називе на латинском, енглеском (страном) или матерњем? Послије неколико датих примјера, закључује да је најбоље рјешење дати превод оригиналних страних термина уз оригинални назив на страном језику, а то оправдава и чињеницом да је то код нас већ постала пракса, како у литератури, тако и у наставној пракси. Москових (1960:55) је мишљења да наставник треба ученике већ од почетка упознавати са терминологијом на страном језику, а за то постоје два разлога: прво, одређене граматичке појаве које постоје у страном језику не постоје код нас, па самим тим нема ни адекватног граматичког термина, и друго, познавање стране граматичке терминологије пружа могућност ученицима да разумију граматичко правило и кад се оно формулише на страном језику.

Хеџова (Hedge, 2000:160) расправља о томе у којој мјери је корисна употреба граматичке терминологије у презентацији граматике, и износи став да употреба метајезика може бити корисна напреднијим ученицима, нарочито приликом коментарисања грешака у писању, а може бити од помоћи и у разумијевању компликованих семантичких односа. Такође, метајезик може наићи на добар пријем код аналитичких ученика. Па ипак, понекад је боље једноставно навести ученике да уоче и открију обрасце.

Мезадри (2003:193) сматра да постоје предности и недостаци употребе метајезика у настави. У фази систематизације обрађене граматике, употреба метајезика може довести до бржег размишљања и до бољег расвјетљавања датог кроз давање образаца. С друге стране, вријеме неопходно за усвајање ове терминологије, стављање великог акцента на апстрактно расуђивање о језику и интензивна употреба метајезика коју практикују многи наставници чак и на часовима који нијесу посвећени граматици чине метајезик изузетно опасним мачем са двије оштрице, јер, као сто смо се и до сада увјерили у вези са многим аспектима у настави граматике, ниједна крајност није добра нити оправдана, те самим тим и овдје треба наћи одговарајући баланс и мјеру, у циљу сврсисходније и ефектније наставе.

Торнбери (2006:130) истиче постојање расправе о вриједности знања метајезика за ученике (на примјер термина попут *придјев, прилог, помоћни глагол*, итд.). Ово је, сматра он, један дио веће расправе о улози експлицитног знања у учењу језика. У прошлости, на примјер, директни и аудиолингвални метод су одбацивали било какво експлицитно знање, и, сходно томе, метајезик. С појавом когнитивне теорије учења, међутим, долази до толеранције у смислу говорења *о језику* у настави. Међутим, студије још увијек нијесу показале да знање метајезика резултира успјешнијим учењем језика. Па ипак, за наставнике страних језика би било практично немогуће говорити о одређеној појави без употребе метајезика.

2.3. УВЈЕЖБАВАЊЕ ГРАМАТИЧКОГ ГРАДИВА

Добар начин презентовања граматике (као уосталом и осталих језичких нивоа и вјештина) није гаранција за успјешно учење и савладавање градива. Квалитетном и адекватном презентацијом одрађен је добар дио посла, али на томе се наставник не смије зауставити. Објашњено градиво ученици би брзо заборавили, а познавање одређене граматичке категорије не би се искористило за остваривање циљева наставе (практична и конкретна језичка дјелатност ученика на страном језику). Да би се одређене језичке структуре усвојиле, и постале дио језичког бића ученика, потребно је да се презентовано градиво увјежба и утврди.

Час увјежбавања састоји се од серије вјежбања која се раде и у учионици и код куће за домаћи задатак, са циљем да ученици темељно „апсорбују“ одређену структуру; другим ријечима, да оно што су научили пређе из краткорочног у дугорочно памћење. (Ur, 1994:7)

Надаље, Ур (2007:83) сматра да је циљ увјежбавања граматике да натјера ученике да науче структуре тако темељно да сами могу да се њима служе. Међутим, добро је познато да ученици који одлично ураде граматичка вјежбања и тестове, с друге стране, праве грешке код тих истих структура када треба да нешто кажу или напишу. Понента јесте да ученици могу имати позитивну репродукцију, која води негативној продукцији. У овом случају проблем је да тим структурама ученици нијесу потпуно овладали. Један од задатака наставника

јесте да помогне ученицима да направе „скок“ са тачности базиране на форми на течну језичку продукцију, обезбјеђујући неку врсту „моста“: разнолике активности за увјежбавање које ће упознати ученике са структурама у контексту, увјежбавајући и форму и комуникативно значење.

Треба правити разлику између фокусног увјежбавања и комуникативног увјежбавања. Фокусно је увјежбавање граматичких садржаја гдје ученик барата одређеном структуром, док остале варијабле остају непромјењиве. Сврха овога јесте да се ученику омогући да успостави контролу над формом без додатног притиска и покушаја да користи дату форму у комуникацији. Стога наставник не би требало да пређе на сљедећу фазу све док већина ученика не овладају макар формом дате структуре. Комуникативно увјежбавање јесте оно гдје се ученик ангажује у комуникативним активностима да би увјежбао структуру која се учи. (Celce-Murcia, Hilles, 1988:27)

Није, дакле, довољно знати репродуковати градиво, већ наћи мјеста и за његову примјену. Шамић (1959:76) сматра да би само репродуковање граматичких правила свело наставу граматике на чист формализам. Зато је неопходно да се усвојено граматичко градиво увјежба до те мјере да га можемо аутоматски, несвјесно употријебити. Увјежбавати треба нарочито оно градиво које ученицима ствара потешкоће, а вјежбања треба да буду што интересантнија и садржајнија (у том смислу увјежбавање би требало обављати, уколико је то могуће, на везаном тексту који има смисао, радије него на изолованим реченицама.

Неколико методичких препорука даје нам и Тановић, који сматра да понављање³ усвојеног граматичког градива треба да услиједи у што краћем могућем року након презентације и упознавања са градивом. „Неопходно је да се прво понављање усвојеног градива дјелимично обезбиједи већ и на првом часу на коме је оно објашњено, а, затим, обавезно и на првом наредном часу.“ (Тановић, 1978:160). Надаље, аутор истиче да би понављање готово увијек морало имати облик усмених и писмених вјежбања – њима се обезбјеђује потврда да ли је ученик заиста запамтио оно што је некада знао. Подсјећање на правила и објашњења може бити присутно, али оно мора има-

3 Тановић користи термин „повнављање“, који је истовјетан са нашим термином „увјежбавање“.

ти другостепени значај. Вјежбе помоћи којих се понавља градиво се формулишу у облику практичних проблемских задатака, јер се тако ученици присиљавају не само на репродуковање наученог градива, већ и на нове комбинације. Такво понављање има карактеристике активирања наученог градива и елементе самосталне примјене. Уколико ово изостане, понављање неће бити довољно ефектно нити сврсисходно.

Ово су биле неке од теоретских поука за увјежбавања граматичких садржаја. Постоје бројни типови вјежби које се користе у настави за увјежбавање граматичких структура, али та разматрања нијесу уфокусу наше теме. Као што је био случај и са претходним поглављем о презентацији, настојали смо да прикажемо основне поставке, с циљем стварања јасне слике о датом питању, и да дамо смјернице за размишљања и дјеловање у одређеном правцу, а не да пишемо практични приручник који ће дати непосредна упутства и примјере одмах примјењиве у учионици.

Уџбеници који се данас користе у настави страних језика обилују вјежбама за увјежбавање граматике. На наставницима је да их искористе на прави начин, тако што ће изабрати оне које им се учине прикладним за њихов практични контекст. Такође, сваки искусни наставник зна да вјежбе састављене од стране аутора уџбеника не морају бити по сваку цијену увијек адекватне и релевантне занашу наставну средину. На наставнику је да из уџбеника искористи оно што сматра да је подесно за своје ученике, и да сам комбинује и допуњује својим сопственим вјежбама, индивидуализујући наставу, водећи рачуна о различитостима ученика (интелектуална хетерогеност, различити стилови учења, когнитивне способности, претходно знање, социјални контекст и слично).

2.4. ТЕСТИРАЊЕ ГРАМАТИКЕ

Тестирање је један вид оцјењивања, може се спровести на било ком степену процеса учења и наставе. (Thornbury, 2006:227). То је термин који се односи на посебне процедуре које користе наставници и испитивачи да би измјерили језичку способност, користећи оно што ученици покажу да знају као индикатор њихове способности. (Hedge, 2000:378)

Када је у питању тестирање граматике, Хармер (1997:58-59) истиче неколико правила којих би наставници требало да се придржавају:

- не тестирајте оно што нијесте испредавали;
- не тестирајте опште знање и културу, већ језик;
- не уводите нове технике и типове вјежби у тестове;
- не тестирајте само тачност;
- не заборавите да тестирате тест (контрола и провјера теста који сте саставили).

Димитријевић (1999:135-138) расправља о граматичким тестовима, и каже да се у граматичком тесту језичка способност може посматрати са ужег и ширег становишта:

- само граматички тачне реченице, реченице ван контекста, без друштвене компоненте, и

- граматички коректне реченице у низу, то јест дискурс, што подразумева друштвену и културолошку компоненту.

Он надаље истиче да је у већини граматичких тестова присутна ова прва компонента, односно тестирање изолованих реченица ван контекста. За ово постоје два основна разлога. Први је да је тако једноставније; лакше је саставити такав тест који не тестира граматику која би обухватала и комуникацијску способност. Други разлог јесте досадашња традиција тестирања (која је још увијек јака) по којој се ова прије наведена способност изоставља.

Питање знања језика и знања о језику може се такође сагледати кроз тестирање граматике. Тако, на примјер, граматички тест може садржавати задатке који захтијевају знање форми и правила, а не само употребе одређених структура. Задаци који провјеравају правила грађења су често у употреби нарочито на почетном стадијуму, док су за касније стадијуме учења страног језика карактеристичнија вјежбања која се односе на способност употребе одређених граматичких облика и конструкција.

Такође је битно и питање избора граматичке грађе која се даје у тесту. Овоме треба посветити довољно пажње, а препорука је да тест треба да обухвати испредаване структуре, и сваком типу структура треба дати исти значај у тесту који је имао и у настави. Ово је полазна тачка у избору граматичке грађе, а смјернице за даљи одабир су сљедеће: важнијим граматичким конструкцијама (оне гдје ученици праве чешће и веће грешке, за чију је наставу утрошено више вре-

мена, и којима се придаје већа пажња) треба посветити више простора у тесту, него што је то случај са оним структурама које су ређе у употреби и чија погрешна употреба не доводи до већих неспоразума.

Као и за увјежбавање, приликом тестирања користе се разноврсни типови вјежби, од којих ћемо набројати неке: диктат (dictation), попуњавање празнина у изолованим реченицама или тексту (gap-filling), Ц тестови (C tests), питања се више понуђених одговора (multiple choice questions), испреметане ријечи од којих се прави реченица (sentence reordering), трансформације реченица (sentence transformations) и слично.

Извори и литература

- Celce – Murcia, Marianne and Sharon Hilles. *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford: OUP, 1988. Štampano
- Celce – Murcia, Marianne, ed. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001. Štampano
- Davies, Paul and Eric Pearse. *Success in English Teaching*. Oxford. OUP, 2000. Štampano
- Dimitrijević, Naum. *Zabluda u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1984. Štampano
- Димитријевић, Наум. *Тестирање у настави страних језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1999. Штампано
- Harmer, Jeremy. *Teaching and Learning Grammar*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited, 1997. Štampano
- Hedge, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP, 2000. Štampano
- Mezzadri, Marco. *I ferri del mestiere: (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Edizioni, 2003. Štampano
- Mosković, Vera. *Metodika nastave stranih jezika (engleski, francuski, njemacki)*. Zagreb: Pedagoško – književni zbor, 1960. Štampano
- Петковић, Десанка. *Методика наставе енглеског језика*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, 1970. Штампано
- Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education, 2005. Štampano
- Šamić, Midhat. *Metodika nastave i tehnika učenja živih jezika*. Sarajevo: Svjetlost, 1959. Štampano
- Tanović, Mustafa. *Savremena nastava stranih jezika u teoriji i praksi – II*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike, 1978. Štampano
- Thornbury, Scott. *An A to Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education, 2006. Štampano
- Thornbury, Scott. *How to teach Grammar*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. Štampano

Ur, Penny. *Grammar Practice Activities: A Practical guide for teachers*. Cambridge: CUP, 1994. Štampano

Ur, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: CUP, 2007. Štampano

Dragiša Vukotić

University of Donja Gorica

Faculty of Philology in Podgorica, Montenegro

THEORETICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL GRAMMAR IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

Grammar teaching is one of the most controversial issues in methodology of foreign language teaching. Opinions and attitudes towards this matter differed greatly during different epochs. The place and role of grammar teaching varied a lot, depending on dominant teaching methods that were characteristic for certain period. The concept of today's modern foreign language teaching methodology undoubtedly involves grammar, and the paper deals with theoretical aspects of pedagogical grammar. Thus, the paper clarifies the key issues in grammar teaching: selection of grammar items, grammar presentation (efficient presentation, inductive and deductive approach and the use of L1, L2 and metalanguage in grammar presentation), grammar practice and grammar testing in a modern FL classroom.

Key words: grammar, teaching, foreign languages, presentation, practice, testing