

DINAMIČNOST DIDAKTIČKIH POSTUPAKA PRI USVAJANJU STRANIH JEZIKA PO AUDIOVIZUELNOJ- -GLOBALNOSTRUKTURALNOJ METODI

Klara Montani

Svima onima koji imaju više ili manje iskustva u primjeni audio-vizuelne globalno-strukturalne metode dobro su poznati didaktički postupci koji se u praktičkoj nastavi odražuju u podjeli pojedine lekcije u određene faze. To su: prikazivanje lekcije, tumačenje, individualno ponavljanje i razrada (eksploatacija), odnosno utvrđivanje gradiva, koje mora kulminirati u tzv. transpoziciji, tj. prenošenju naučene građe u nove situacije, njenom slobodnom, autonomnom iskorištavanju neovisno o situaciji u kojoj su se određene strukture pojavile prvi put.

Ovi postupci, dakako, nisu statički. Oni su, naprotiv, vrlo elastični i pokazuju različite karakteristike, prema stupnju koji je postignut u usvajanju jezika. Nameće se potreba njihova restrukturiranja u funkciji postignutog uspjeha na temelju onoga što je već usvojeno i onoga što još treba usvojiti.

Ta restrukturacija, međutim, ne narušava bit same metode. Naprotiv, ona potvrđuje njene principe, a u skladu s dijalektičkim zakonom, prema kojem ono što je bitno u početku postaje postupno sve manje bitno, dok ne odumre potpuno kada je prvobitni cilj postignut.

Pojedinu lekciju možemo smatrati mikrostrukturom u odnosu prema makrostrukтури koju čini jezik kao cjelina, a koju nalazimo na razini naprednijih lekcija. Učenikov pristup jeziku odvija se u mikrostrukturama koje on postupno usvaja. Te mikrostrukture ipak čine svaka za sebe cjelinu, koje su komponente lingvistički i nelingvistički elementi. Takvi su nelingvistički elementi, npr., slike koje dočaravaju situacije i koje sadrže geste, mimiku, pokret — makar i samo djelić pokreta, ali najkarakterističniji njegov momenat, dovoljno karakterističan da stvori iluziju pravog pokreta. Razni tipovi intonacije specijalno kao nosioci afektivnosti daju bogatstvo izvora za manji broj leksičkih sredstava. Ovakvi faktori imaju naročitu važnost na početnom stupnju usvajanja jezika ne samo kao vektori za razumijevanje nego i kao sredstva za izražavanje u onom stadiju kada su leksička sredstva u pravom smislu riječi, kojima učenici raspolazu, još veoma ograničena.

Proporcija se iskorištavanja tih dviju vrsta komponenata, koje obje pripadaju govoru, mijenja, dakako, u toku nastavnog procesa, i to u korist leksičkih lingvističkih elemenata. Isto se tako mijenja i sama funkcija spomenutih faza kao korelata cilja koji njima želimo postići.

Na početku učenja, kada je đacima nepoznato sve što pripada području samog jezika, nejezični će elementi imati mnogo važniju funkciju nego kasnije; oni su elementi svih govora, mahom općeg karaktera, i prema tome opće razumljivi. Kažem »mahom« jer, npr., kimanje glavom, koje obično označuje »da«, kod Bugara znači »ne« i obratno.

U početnoj fazi moramo prije svega postići pravilno slušanje, receptivnost za novi sistem glasova, moramo omogućiti učenicima da se snalaze u potpuno novom zvučnom ambijentu. Taj novi sistem glasova postaje nosiocem značenja zahvaljujući sistemu slika koji učenik lako dekodira. Sposobnost dekodiranja slika prethodi sposobnosti dekodiranja skupina glasova koje predstavljaju jezične strukture. Takve strukture — fonetske, morfološke i sintaktičke — koje su uvjetovane kontekstualnom situacijom i koje učenik shvaća najprije globalno pojavljivat će se i u drugim situacijama, njihove će komponente učenik prepoznati i u drugim strukturama, a to će dovesti do analitičnijeg razumijevanja smisla, s jedne strane, a mehanizma jezika, s druge strane, i samim tim do mogućnosti najrazličitijih kombinacija. Ta evolucija u procesu slušanja i razumijevanja i u verbalnom ponašanju učenika zahtijeva da se razrada spomenutih faza uskladi s njenim zahtjevima.

Pogledajmo faze u onom redu kako se odvijaju unutar jedne lekcije pa ćemo vidjeti kako mijenjaju karakter i kako im se modificira i funkcija uporedo s napredovanjem učenika.

1. *Prikazivanje lekcije*, — tj. film u pratnji zvuka u određenom ritmu: slika a onda 2-3 sekunde kasnije njen zvučni signal — zahtijeva od učenika usredsređenje pažnje na kaptiranje glasova i na globalno razumijevanje, i to na osnovi nejezičnih elemenata kada je riječ o prvoj lekciji, kojima se pridružuju jezični elementi već u idućoj lekciji. Ponavljanje prikazivanja preporučuje se u prvih sedam ili osam lekcija, i to zato što je đacima još sve novo: moraju steći veću sigurnost u slušanju, u dekodiranju jezičnih i nejezičnih elemenata i u njihovu povezivanju, a za to je potrebno da prije tumačenja lekcije i individualnog ponavljanja vide dva puta povezani slijed slika s pripadajućim zvučnim signalom. Drugo prikazivanje radi povećavanja sigurnosnog koeficijenta postaje nepotrebno kasnije jer se povećao kvantitet informacije koju donosi usporedno djelovanje spomenutih dvaju elemenata informatora — jezičnog i nejezičnog — a porasla je i brzina sposobnosti dekodiranja, brzina integracije dobivene informacije. Samim je tim smanjena mogućnost krive interpretacije i zvuka i smisla.

2. *Tumačenje*, tamo gdje je ono uopće potrebno, sastoji se na razini prvih lekcija, prije svega iz neverbalnih elemenata. Međutim, kako napredujemo, verbalni će elementi zauzeti sve više mjesta u tumačenju, prije svega u obliku pitanja kojima je svrha da dovode do razumijevanja i da istovremeno stimuliraju učenike na razmišljanje i na verbalnu aktivnost. Tim pitanjima zapravo sužujemo krug oko onog dijela situacije koji zahtijeva neko tumačenje, tako da postupno isključujemo sve ono što slika, odnosno njen jezični izraz, njen zvučni signal ne može značiti sve dok đaci tako dirigiranim rezoniranjem ne dođu sami do ispravna rješenja. Na taj način oni su aktivirani jezično i u fazi tumačenja. Naravno da se pitanja i odgovori koje pitanja zahtijevaju moraju kretati u okviru dotad naučenog gradiva i ne smiju preći u verbalizam, u predavanje nastavnika, niti smiju po obimu i karakteru zakoračiti u fazu razrade, u »eksploataciju«. I društveno-kulturni aspekt lekcije mora imati svoje mjesto u toj fazi, također u obliku pitanja, kojima obraćamo pažnju učenika na takve, makar na prvi pogled sitne i beznačajne, crte iz civilizacije određene zemlje.

3 *Individualno ponavljanje*. Ono služi istovremeno za fonetsku korekciju, za usvajanje struktura i za memoriranje.

U početku je u prvom planu fonetski aspekt, jer se radi prije svega o osposobljavanju đaka za ispravno percipiranje glasova dirigi-

ranim slušanjem, da bi se postigla korektna reprodukcija na svim razinama govornog lanca, naročito na planu intonacije i ritma. Prema tome, u početnom će periodu prvenstvena funkcija individualnog ponavljanja biti fonetska korekcija, koja će zauzimati privilegijano mjesto. Međutim, paralelno s napredovanjem u izgovoru mijenja se i funkcija ove faze. Ona će biti usmjerena sve više k aksimilaciji struktura i k memoriranju. Kako pak memoriranje olakšava poznavanje fonetske strukture, akustičke slike i sve većeg broja gramatičkih struktura jezika koji učimo, u naprednijem je stadiju pojedinačno ponavljanje nužno samo za neke ritmičke grupe. Time je postignuto skraćivanje vremena posvećenog individualnom ponavljanju u korist ostalih pedagoških postupaka.

Ne smije se, međutim, izgubiti iz vida da pri svakom procesu učenja postoje fluktuacije: neke teškoće za koje smo mislili da su definitivno prebrođene mogu se nanovo pojaviti, koliko na planu izgovora, toliko i na planu gramatičkih struktura. U tim se slučajevima moramo, naravno, vraćati privremeno na početne postupke, dok teškoće ne budu savladane.

4. *Razrada lekcije ili eksploatacija.* Svrha te faze jest utvrđivanje gradiva, ovladavanje strukturama do te mjere da se učenici mogu njima služiti u mnoštvu situacija automatski, bez razmišljanja i bez pogrešaka. Dok individualno ponavljanje osposobljava đake za korektnu reprodukciju lekcije, u toj se fazi lekcija restrukturira do izvjesne mjere, tako da se jače ističu one jezične strukture kojih je usvajanje svrha lekcije. Nakon što su đaci naučili da ih upotrebljavaju onako kako se pojavljuju u samom tekstu, moramo ih uklopiti u što veći broj varijanata da bi učenici mogli otkriti njihov mehanizam, njihove komponente i tako postigli slobodno vladanje njima. Svi postupci kojima se služimo u ovoj fazi konvergiraju prema tom cilju. Iako, dosljedno globalno-strukturalnoj metodologiji, izbjegavamo u tom početnom stadiju oralne nastave teoretsko tumačenje o jeziku, eksploatacija mora biti vođena tako da učenicima postaju jasne izvjesne jezične pojave, i to svrsishodno postavljenim pitanjima, takvim rasporedom riječi da se strukture i njihove komponente, a i okolnosti koje ih uvjetuju, jasno ističu, pa se one oslobađaju i postaje mobilne. Što pod time razumijevamo?

Uzmimo za primjer jednu strukturu koju su učenici čuli negdje u početku učenja, razumjeli je globalno, bez ikakve analize, ne ulazeći čak ni u to gdje je granica između pojedinih riječi, eventualno čak i uvjereni da je u pitanju jedna jedina riječ, ako uče jezik, gdje se riječi s konsonantskim završetkom vežu uz slijedeću riječ s vokalnim početkom — kao što je naš jezik, francuski ili engleski — i gdje unutar jedne ritmičke grupe nema nikakva akustičkog signala za granicu između pojedinih riječi bez obzira na to da li se susreću vokali, vokal i konsonant ili konsonant i konsonant. Na primjer *idem u školu, idemo u školu, idemo iz škole, bio sam u školi.* Znamo, da neškolovani ljudi takve izraze često pišu zajedno — naročito *bio sam*, koji je trajnije vezan, i zato se više osjeća kao nešto nerazdvojno. Ili ih pak razdvajaju proizvoljno znajući samo da negdje postoji granica, koja se, međutim, sluhom ne zamjećuje. Ali manje griješe kod onih struktura kojih su dijelovi mobilniji, tj. koji se nalaze čas na jednom, čas na drugom mjestu. Ako ostanemo kod jednostavnog primjera *idem u školu*, koji izgovaramo kao jednu riječ, bez predaha, kako će đaci otkriti komponente te strukture? Da bi učenik otkrio što sve sadrži spomenuta struktura, on mora svaki njen sastavni dio čuti drugačije raspoređen i primijetiti što

je u njemu konstantno i što je varijabilno. Zato moramo pri razradi lekcije rečenicu restrukturirati, tj. svaku riječ, svaki morfem od kojih se ona sastoji upotrebljavati u drugačijem redosljedju, tako da i pored »stapanja« đak osjeti koje su riječi u pitanju. A riječi koje su u kosom padežu mora čuti i u nekom drugom padežu, barem dotle dok nismo postigli onaj stupanj gdje je dovoljno poznati oblik u jednom od kosih padeža ili uz koji determinant da bi se mogle odrediti sve forme riječi. Da dobijemo imenicu, npr. u nominativu, moramo je upotrijebiti kao subjekat. Naravno, nećemo pribjegavati izoliranju pojedinih dijelova rečenice, njihovu istraganju iz konteksta, nego vođenju razgovora usmjerenog tako da se željeni oblici nameću nužno, a da se ipak krećemo u okviru situacije. Otprilike ovako: Pokazat ćemo najprije školu na slici s riječima: *Ovo je škola. Je li škola daleko?* (Ili intonativno pitanje: *Škola je daleko?*) *Marko ide u školu. Tko ide u školu? Ideš i ti u školu? Idete i vi u školu?* Odgovore će dati, naravno, đak. Iz spomenutih će mu rečenica biti jasno, ili će barem primijetiti

- a) da u nije dio riječi *škola*, odnosno *školu* niti riječi *idem* (pored *idem* u čuo je *ide u, ideš i ti, idete i vi*);
- b) da govoreći o istom pojmu, o istoj zgradi, jedanput kažemo *školu*, drugi put *škola*;
- c) da se oblik *škola* pojavljuje uz *je*, a oblik *školu* uz *u*, odnosno uz *idem u*, dakle u cjelini *idem u školu*; ta je cjelina važna jer samo *u* ne uvjetuje nužno oblik *školu*, može uvjetovati i oblik *školi*, ako stoji recimo uz *učim*;
- d) da *idem* izražava radnju ili pokret i da taj oblik ima onda kada lice koje vrši radnju sâmo kaže ono što radi; kada o njemu govorimo, upotrebljavamo oblik *ide*, a kada se obratimo na nekoga, kažemo *ideš*, odnosno *idete*.

Razbili smo, dakle, mikrostrukture *idem u* i *u školu* i time smo oslobodili, mobilizirali njihove komponente. Ako ih sada ubacimo u rečenice, npr.: *Marko ide u školu; Ja idem u kavanu; Tko ide u školu?; A tko ide u kavanu?; A kamo idete vi, u školu ili u kavanu?; Je li škola, kavana, daleko?; Škola, kavana, je velika, lijepa, itd.,* (prema tome, koji im je od tih izraza poznat), mobilizirali smo sve dijelove strukture. Kasnije, naravno, mijenjamo još i radnju, mjesto *idem* ili *ide* — *ulazim* ili *trčim, žurim*, itd.; zatim uvodimo radnje koje izražavaju mirovanje da dobijemo *u školi, u kavani*.

Što smo dalje uznapredovali, to smo veći broj komponenata struktura oslobodili, tako da sintagme, riječi, morfemi, pa čak i fonemi, ako imaju morfološku funkciju, kao u našem jeziku, postaju mobilni i mogu ulaziti u sve veći broj većih struktura, situacija i kombinacija.

Uzmimo sada jednu strukturu drugačije prirode. Naime, stvari nisu uvijek tako jednostavne kao u spomenutom slučaju, gdje je riječ o nečem posve konkretnom, pa ako se kasnije prelazi od konkretnog značenja na apstraktno, odnosno na upotrebu jednog izraza u prenesenom smislu, neće biti velikih poteškoća, npr. ako kasnije đaci uče izraz »posao *ide* dobro«, prije svega jer će ih na to i kontekst uputiti.

Evo dva dosta tipična primjera iz engleskog i francuskog jezika. Riječ je o klišejima koji se uče na prvom ili jednom od prvih sati, i to takvim klišejima kojih su sastavni dijelovi izgubili svoje prvotno značenje, odnosno gdje nitko ne misli na prvotno značenje kada ih upotrebljava. To su engleski *How do you do?* i francuski *S'il vous plait*. Bilo bi posve pogrešno misliti da i ove strukture možemo »razbiti« da bi njihove komponente služile za nove kombinacije, recimo za *How do you do it?* ili *Est-ce que mon appartement vous*

plaît? Klišeji tvore nerazdvojnu cjelinu, na kojoj ne možemo mijenjati ništa. Ako bismo to htjeli učiniti sa *How do you do?*, posljedica bi bila samo pogodovanje onoj inače dosta uvriježenoj pogreški da đaci to shvaćaju doista kao pitanje o zdravlju, tj. *Kako ste?* zbog onog *how*, ako znaju njegovo značenje izvan tog klišeja. (Zato je dobro da se tu uči prije nego što se išta drugo iz jezika zna!) Tek nakon što su đaci čuli, učili i naučili oblike kao *Do you go to your office in the morning? Do you take the bus? How do you go to your work? How does he go to his office?*, pa onda *Can you do this for me? Will you do it? Will you do your work? Does he do his work? Do you do your work? Do you do it every day? When do you do it? How do you do it?*, tek su sad mobilni svi dijelovi te strukture, ali ne u tom klišeju, nego tamo gdje su slobodni po svom značenju. Slično je sa *S'il vous plaît* i *Est-ce que mon appartement vous plaît*? Ono prvo je statično, a dijelovi ovog drugog oslobađaju se na sličan način kao na engleskom primjeru. Ako đaci sada otkriju izvjesnu srodnost između *How do you do it?* i *How do you do?*, odnosno između *Est-ce que mon appartement vous plaît?* i *S'il vous plaît*, to više neće biti na putu njihovoj korektnoj primjeni, jer im je ona već dobro poznata iz prakse. Ali će doprinijeti tome da ulaze u duh jezika, u način mišljenja (Gedankengang) određenog naroda. Jedna rečenica kao *Je vous offre ce livre s'il vous plaît tellement*, gdje *s'il vous plaît* ima svoje originalno značenje »ako Vam se sviđa« pokazuje im jasno kako Francuz izvršavanje molbe zapravo učini ovisnim o volji onoga kojega molimo. Ali učeniku to saznanje u početku nije potrebno, on postupno dolazi do toga.

U ovom razglabanju procesa oslobađanja struktura namjerno nije upotrijebljena ni jedna gramatička riječ, i to zato da bi taj primjer pokazao kako je njihovo izbjegavanje moguće. Sa stanovišta đaka nije naime, bitno na ovom stupnju da zna imena padeža, pa čak ni pojam padeža. Bitno je da je primijetio kako riječi *mijenjaju* svoj oblik pod nekim uvjetima. Uostalom, u nekim starim gramatikama deklinacija se i zove »mijenjanje«. Bitno je i to da uoči pod kojim se uvjetima dolazi do tih i do svih drugih promjena, dakle da nauči iz prakse, oslanjajući se na situaciju i slušajući pomno kako glasi pojedina struktura, da zna praktički, a ne teoretski, čime su uvjetovani pojedini oblici. Baš zato je dobro ako đaci u početku shvate strukture tipa »idem u školu« kao nerazdvojnu cjelinu, gotovo kao jednu riječ. A kada su shvatili da ta struktura nije jedna riječ, ona će im služiti kao nepogrešiv model kada treba da tvore druge rečenice istoga tipa, čak i ako je akcenat na drugom mjestu. Lepeza takvih struktura postupno se širi kada su usvojeni i odgovarajući oblici ostalih rodova, glagoli s drugim nastavcima, s dopunama koje zahtijevaju koji drugi padež, prijedlozi s raznim padežima itd. Takva razrada gradiva danog u skečevima lekcija spada u eksploataciju, koja se na taj način sve više širi, obogaćuje i postaje sve raznovrsnije kako se udaljavamo od prvih početaka usvajanja jezika. Ona kulminira u onom što nazivamo *transpozicijom*.

I sâm skeč, koji đaci »odglume«, bit će sve manje identičan sa skečem iz lekcije kada je magnetofon zašutio i kada je nestala i slika, nit vodilja, te prelazi u transpoziciju, zahvaljujući sve većim izražajnim mogućnostima učenika.

I činjenica da slika, koja u početnom stadiju ostaje dugo prisutna, mnogo brže odigra svoju ulogu na naprednijem stupnju, dokazuje dinamičnost pedagoških postupaka kojima se u ovoj metodi služimo.

»Gluma« kao oblik eksploatacije još uvijek ostaje u domeni dijaloga, kojemu je data prednost pri prvom pristupu jeziku, kao najprirodnijem obliku izražavanja naših misli. Dijalog, međutim, mora alternirati s naracijom, kojoj također moramo dati ono mjesto koje joj pripada. Jednu vrstu pripreme za narativni oblik čine pitanja na bazi slika u takvu redosljedu da sinteza odgovora na njih daje već u neku ruku prepričavanje događaja, koje đaci zatim mogu rekonstruirati i bez pomoći pitanja. I na tu naraciju ih moramo postupno privikavati, tako da kasnije ne bude više potrebno da se prethodno rekonstruira cijeli skeč pitanjima, nego da i bez toga znaju pretvoriti dijalog u naraciju, a da izaberu za narativni oblik samo ono što je bitno, bez »citata« iz lekcije uz uvod kao »Onda je rekao: »Ach, diese Frauen!« (Primjer uzet iz jedne lekcije njemačkog av. tečaja.) Naravno da za to treba mnogo više pravih leksičkih elemenata, jer pri naraciji može otpasti afektivnost koja omogućava ekonomiju riječi, te moramo pribjegavati opisu afektivnog stanja. Uzvik »Ach, diese Frauen!« u prepričavanju događaja i sažimanju njegovih bitnih momenata pretvara se u »On se ne ljuti samo na svoju ženu nego i na sve žene koje satima sjede pred ogledalom, češljaju se, šminkaju« itd.

To je, dakle, već takav oblik rada gdje samostalna jezična okretnost učenika dolazi do punog izražaja, gdje je inicijativa u njihovim rukama, i to treba razvijati, njegovati, koristeći se svakom prilikom da im se takva inicijativa prepusti. Ovdje moramo postupno uvoditi indirektan govor, koji je nužan u naraciji, sa svim onim gramatičkim crtama koje sadrži. Naravno, ne u obliku apstraktnih pravila, već ističući one karakteristične crte koje uvjetuju potrebne oblike.

Tek od onog momenta kada smo uveli pisanje i čitanje, postaje pristup jeziku analitičniji. Kao što je poznato, optimalnim vremenom za taj prijelaz smatra se moment kada je akustička slika novog jezika dovoljno ustaljena a da je ne narušava slika pisanih znakova, kojih akustička vrijednost u jeziku koji učimo vrlo rijetko odgovara njihovoj akustičkoj vrijednosti u materinjem jeziku. To je uglavnom postignuto na razini 12. do 16. lekcije. To je optimalno vrijeme iz još jednog razloga: Osvješćivanje nekih gramatičkih pojava i njihova sistematizacija, neizbježni kada se počinje s pisanjem i čitanjem, na ovom stupnju ne stvaraju više zapreku za stjecanje potrebnih automatizama. Naprotiv, time se sada korisno dopunjava i podupire znanje stečeno oralnom praksom i olakšava usvajanje pravilnog pisanja i pravilnog govora.

Princip kojim smo se rukovodili u usmenoj nastavi, tj. da se polazi od zvuka, važi i pri učenju pisanja: idemo od glasa k njegovu grafičkom znaku, kada je riječ o pisanju, a od grafičkog znaka ka glasu koji mu odgovara, kada je u pitanju čitanje. Baš zbog toga prvi je korak k pisanom obliku jezika *diktat*, koji omogućuje provjeravanje i učvršćivanje:

a) ispravnog slušanja — to je svrha tzv. fonetskih diktata, dakako ne diktata u fonetskoj transkripciji, već diktata koncipiranih tako da je za njihovo ispravno pisanje potrebno u prvom redu pravilno zamjećivanje glasova, npr. *C'est un bon café. C'est ton café?* ili *Ich esse lieber Leber*;

b) provjeravanje i učvršćivanje vladanja gramatičkim strukturom; to su tzv. gramatički diktati, koje, međutim, ne možemo strogo odvojiti od diktata koje nazivamo fonetskim, jer su gramatika i fonetika često u međusobnoj zavisnosti, one se isprepliću tako da se ne može povlačiti tačna granica; ti su gramatički diktati to

važniji što su veće razlike između fonetskih i ortografskih oblika pojedinih gramatičkih struktura, kao što je to, npr. u francuskom jeziku.

Diktati također evoluiraju u tom smislu; tekstovi diktata postaju postupno manje jednostavni i zahtijevaju u sve većoj mjeri usredsređene pažnje koliko na ispravno slušanje toliko i na povezanost elemenata jezičnih struktura koja se odražuje na planu ortografije, tzv. gramatičke ortografije. Ti su tekstovi mahom narativni i mogu se u sve većoj mjeri iskorištavati i za druge oblike rada, npr. za pretvaranje naracije u dijalog ili obratno, stvaranje dijaloga na osnovu situacije opisane u narativnom tekstu diktata, itd.

Paralelno s pisanjem prema utvrđenoj ortografskoj progresiji uvodi se i čitanje, koje će, pri takvu prilaženju pisanom obliku jezika, biti odmah iz početka, umjesto mukotrpnog dekodiranja skupina slova, njihova korektna transpozicija u zvuk, tj. transpozicija jezika u govor.

Kada se usvoje glavne crte pravopisa, rad u razredu i u jezičnom laboratoriju — ako raspolažemo laboratorijem — dopunjava se domaćim zadaćama u raznim oblicima. Sastavci, ma koliko jednostavni u početku, moraju tu zauzimati glavno mjesto.

Na tom stadiju nameće se i upotreba nekih gramatičkih termina. Ali ne smijemo ići u krajnost i početi »gramatizirati«. Učenike moramo upućivati više u logiku jezika; tako će imati zadovoljstvo da s nama zajedno skidaju veo s dotadašnjih »tabua«. Stoga je sada, kad su učenici kroz opisane pedagoške postupke stekli naviku da misle na onom jeziku koji uče, dopušteno i uspoređivanje s materinim govorom, što će im pomoći da preko usvješćivanja konvergentnih i divergentnih pojava prodru dublje u duh stranog govora. Ovakvo »opuštanje« dugo nametnute stege donosi ugodnu promjenu u smislu racionalnog iskorištavanja njihova psihičkog stava prema nastavi.

Ali *prijevod*, jedan od postupaka za uspoređivanje načina mišljenja i izražavanja dvaju jezika, ostaje za još napredniji stupanj. Tada će prijevod biti zapravo adekvatan prijenos jezičnog izraza neke misli iz jednog jezika u drugi, u skladu sa situacijom, s okolnostima. Neće nikada biti prijevod riječ po riječ. Kroz to da je polazna tačka uvijek bila situacija, a njen je jezični izraz dolazio kao druga karika u tom lancu, ne obratno, postigli smo to da i pri prenošenju iz jednog jezika u drugi bude primarna situacija iz koje spontano niče njen jezični izraz, onako kako to zahtijeva situacija. A situacija će diktirati i stil i izbor riječi i izraza.

Svi spomenuti pedagoški postupci bit će korisno dopunjeni radom s tzv. *scenarijima*.

To su dopunski tekstovi, većinom narativni, kao protuteža lekcijama koje su u dijaloškom obliku. U njima se susrećemo, kroz novi kontekst, osim vokabulara i struktura one lekcije na koju se scenarij nadovezuje, i s onima iz prethodnih lekcija. Prvi se scenarij nadovezuje na 5. ili 6. lekciju kursova. Na tom stupnju niti još skućeni vokubular, niti ograničen broj slobodnih, mobilnih struktura kojima đaci raspolažu, još ne dopušta mnoge varijacije tema. Ali što više napredujemo, to se više udaljuje tema scenarija od tema lekcija. Veza između scenarija i lekcija postaje sve labavija. Kod scenarija uz posljednje lekcije prvog kursa jedva se još mogu otkrivati takve veze. Svrha je scenarija upravo ta da učenici postaju svjesni izražajnih mogućnosti koje im daje gradivo lekcija, da im se pokaže da strukture i riječi koje su naučili nisu vezane uz onaj

okvir gdje su ih susreli prvi put, nego da ih mogu upotrebljavati u bezbroj drugih situacija. Kako uz scenarije ne postoje slike, oni služe istovremeno i za oslobađanje od vizuelnog potpora.

Rad na scenarijima djelomično se odvija u *laboratoriju* — ako ga imamo. Stoga moramo nešto reći i o tom području. Dok u početku rad u laboratoriju nije uputan, jer uho učenika nije dovoljno istančano, izvježbano za korektno percipiranje stranih glasova, — što je *condicio sine qua non* za dobru reprodukciju, — laboratorij može biti koristan kada je taj uvjet ispunjen. Njegova se funkcija također mijenja u toku procesa usvajanja jezika. Nakon što je u prvoj etapi služio kao oslonac za memoriranje zvuka i njegova sadržaja u obliku preslušavanja lekcija, kasnije služi kao oslonac za usvajanje novih tekstova, dakle u neku ruku kao »zvučna čitanka«, i za utvrđivanje onih jezičnih struktura koje sačinjavaju gramatičku svrhu scenarija i drugih vježba sastavljenih s tom svrhom. Ali sve takve vježbe polaze uvijek od lingvističke situacije koja uvjetuje primjenu tih struktura. Ne smijemo, naime, gubiti iz vida da glavna teškoća za đake ne leži toliko u asimilaciji struktura kao takvih koliko u izboru struktura koje moraju upotrijebiti kada su jednom ovladali samim morfološkim oblicima. Nije dovoljno poznavati, pa čak i dobro znati, npr. oblike engleskog *simple past tensea* i *present perfect tensea* ili serija *simple* i *continuous tensea*. Treba znati kada će se koje vrijeme birati. Samo vježbe koje polaze od situacije mogu biti korisne u tom smislu. Međutim, situacija u laboratorijskim vježbama nije dana pomoću slika, ona je dana verbalno, tj. opisivana je, ispričana. Prema tome, mijenja se i napor koji sada tražimo od đaka. On sada ne vidi situaciju, koja je sintetična, nego samo sluša i mora pažljivo pratiti linearan tok govora te u njemu otkriti već poznate lingvističke elemente u novim kombinacijama, mora ih razumjeti i usvojiti u tim novim kombinacijama da bi se njima služio kasnije u razredu, gdje se eksploatiraju laboratorijski tekstovi. To je ujedno i vježba za samostalan rad, jer je na ovom stupnju učenik u laboratoriju sâm u svojoj kabini suočen s novim zadatkom, koji mora rješavati i riješiti sâm — nastavnik, iako prisutan, intervenira tek pri razradi u razredu, ili na molbu učenika. Da taj rad djeluje stimulativno, to ne moramo naglasiti. Upravo zbog toga što je samostalan, pospješuje duh takmičenja. Podsjećam na to da u početku nastavnik u laboratoriju vrlo intenzivno intervenira. Vidimo, dakle, evoluciju i ovdje.

Drugačije se oblikuje rad sa scenarijima kada ne raspoložemo laboratorijem. Tada se tekst scenarija može slušati najprije kolektivno u razradu — zbog akustičkih vrednota koje sadrži — pa onda razraditi s nastavnikom, ali tako da glavnu riječ imaju učenici. Ili se pak nakon zajedničkog slušanja zadaje kao domaći rad čitanje i interpretiranje dotičnog teksta, s time da se onda o njemu govori zajednički na idućem satu. Treba naravno apelirati na svijest đaka da i kod kuće samostalno rade.

Kulturne i civilizacijske crte naroda čiji se jezik uči, a koje su prisutne na svim razinama, zauzimaju sve više mjesta i u razradi lekcija i u tim dopunskim tekstovima. Dok se u početku kreću u okviru općenitog, kasnije postaju sve preciznije, sve detaljnije. Scenarij, npr., koji se nadovezuje na lekciju o posjetu jednoj tvornici može imati kao temu sistem i organizaciju rada velikih industrija, problem plaćenih dopusta, itd., i donijet će i dopunski vokabular u vezi s tim područjem. Tako se obogaćuje i leksički materijal te se đaci osposobljavaju za lakše snalaženje u mnogobrojnim situacijama svakodnevnog i profesionalnog života.

Kako se pak civilizacija, kultura, povijest naroda odrazuju u njegovoj književnosti, jasno je da svaka jezična nastava mora otvarati putove za literaturu, koja — citiram prof. Guberinu — »nije ništa drugo nego umjetničko ostvarenje mogućnosti govornog jezika«.

Prvi kontakt s literaturom ostvaren je u tzv. literarnim scenarijima. To su jednostavni originalni književni tekstovi, eventualno skraćeni, ali ne i simplificirani, a odabrani prvenstveno iz onih djela suvremenih pisaca koja su pristupačna učenicima na tom stupnju, tj. ona koja reproduciraju svakodnevni govor. Stoga su za prvi pristup literaturi najprikladniji odlomci iz suvremenih kazališnih komada. Teži pisci i teži tekstovi, i tekstovi iz starijih vremena, pripadaju još višem stupnju, kada jezično blago učenika dozvoljava da im pristupe bez prevelikih poteškoća. Drugim riječima, onda kada čitanje ili slušanje u laboratoriju — koji je postao u neku ruku »zvučna biblioteka« — ne predstavlja za njih težak napor, koji im često oduzima zauvijek volju za čitanje na stranom jeziku, nego kada im može pružati gotovo isto estetsko zadovoljstvo, isti doživljaj kao čitanje ili slušanje umjetničkog djela na materinjem jeziku.

Htjeli smo pokazati da su didaktički postupci, primijenjeni u AVGS metodi, koji su postali u neku ruku već »klasični«, postupci koje vidimo u praktičnoj primjeni na oglednim satima raznih seminara i koji su opisivani u priručnicima za nastavnike punovažni u onom obliku na početku procesa usvajanja jezika. Ali dinamičnost tog procesa zahtijeva da i ti postupci budu dinamični. Oni se obogaćuju i time povećavaju učinak poduke.

Klara Montani

LE DYNAMISME DES PROCÉDÉS DIDACTIQUES DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES PAR LA MÉTHODE AUDIO-VISUELLE STRUCTURO-GLOBALE

Résumé

Les procédés didactiques appliqués dans la méthode audio-visuelle structuro-globale ne sont guère statiques. Le dynamisme du processus d'enseignement exige une certaine souplesse dans ces procédés, leur re-structuration en fonction des étapes successives dans l'apprentissage. Les phases »classiques« de l'enseignement audio-visuel à l'intérieur d'une leçon donnée — présentation, explication, répétition individuelle, exploitation et transposition — changent de physionomie et évoluent parallèlement aux progrès faits.

Le rôle et la proportion des éléments non-lexicologiques, dont nous nous servons amplement surtout au début, change au profit des éléments lexicologiques dans la même mesure que s'accroît chez les élèves la capacité du décodage combiné des messages visuels et auditifs. L'évolution dans le processus d'audition et de compréhension amène un décodage plus analytique et permet la mobilisation croissante des composantes des structures linguistiques et par conséquent une plus grande souplesse aussi bien dans le comportement verbal des élèves que dans l'exploitation des leçons. L'éventail des possibilités de faire découvrir par les élèves les mécanismes de la langue s'élargit dans la même mesure et permet peu à peu de faire rentrer dans un système les structures linguistiques assimilées d'abord par la pratique dans un contexte situationnel contenant tous les éléments qui conditionnent leur emploi. C'est ce que nous pouvons considérer comme enseignement de la grammaire dans la méthode audio-visuelle structuro-globale.

Une telle approche plus analytique à la langue devient possible à un niveau où la prise de conscience de certains faits grammaticaux ne crée plus une barrière contre l'acquisition des automatismes nécessaires. Elle va de paire avec l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Même la comparaison de certains phénomènes linguistiques avec ceux de la langue maternelle — proscrite à l'étape initiale — est admissible à ce niveau. Elle permet de

pénétrer plus profondément, à travers des phénomènes convergeants ou divergeants, dans l'esprit de la langue étrangère. La traduction par contre reste réservée à un niveau encore plus avancé ou elle sera la transposition adéquate de l'expression linguistique d'une pensée.

Le dialogue, qui occupe une place privilégiée au début, alterne graduellement avec le récit, réalise non seulement en tant que forme de la phase d'exploitation, mais sous forme de textes complémentaires, narratifs pour la plupart, contenant dans un nouveau contexte les structures et le vocabulaire déjà assimilés. Ces «scénarios» ont comme objectif également la connaissance plus approfondie des traits socio-culturels du peuple dont on apprend la langue. Les scénarios littéraires constituent une première approche à la littérature.

Le travail avec les scénarios se déroule en partie au laboratoire de langue, qui, lui aussi, change de fonction au cours de l'apprentissage. Après avoir servi de support à la mémorisation — à partir du moment où les élèves sont capables d'entendre correctement les sons étrangers —, puis à l'assimilation des structures, il devient une espèce de «bibliothèque sonore».

Tous ces procédés didactiques servent le même but: celui d'augmenter le rendement de notre enseignement.

Klara Montani

THE DYNAMIC ASPECT OF DIDACTIC PROCEDURES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES BY THE AUDIO-VISUAL GLOBAL AND STRUCTURAL METHOD

Summary

The didactic procedures applied in the Audio-Visual Global and Structural Method should not be viewed as static. The dynamic aspect of the methods of teaching calls for their flexibility and changing of their structures according to various stages of learning. The «classical» phases in teaching a new lesson (presentation, explication, individual repetition, exploitation and transposition) change their physiognomy and evolve parallel with the process of learning.

As the pupil's ability to comprehend the visual and auditory messages increases, the role and proportion of the extralexical elements, which are used a great deal, especially at the beginning, change in favour of lexical elements. In the course of learning the pupil's ability to grasp linguistic structures more analytically increases as well; as he adopts them, his verbal behaviour in exploiting the lessons becomes more flexible. Indeed, the pupil's gradually bettered ability to discover language mechanisms enables him to become familiar with linguistic structures which again are assimilated in the context of situation. The context of situation itself, on the other hand, contains all the elements which provoke the use of linguistic structures. This we may consider to be the learning of grammar.

A more analytical approach to language is possible at a level when the consciousness of grammatical facts does not set up a barrier to absorbing the necessary automatismes. At this level writing and reading should begin. Even the comparison of certain linguistic phenomena between the target language and the mother-tongue is allowed at this stage of learning, whereas it is not allowed at the beginning stage. Such approach through means of convergent and divergent phenomena enables the pupil to see deeper into the essence of language. Translation is used at an even higher level when it becomes an adequate transposition of thoughts.

Dialogue which is predominating at the beginning is gradually interchanged with narrative. This is materialized in the phase of lesson-exploitation and in the form of additional narrative texts which contain, in a new context, structures and vocabulary previously learnt. Such «scenarios» aim at enlarging the pupil's knowledge of social and cultural background of the country concerned, whereas literary «scenarios» give access to literature riches of the same country.

«Scenarios» are partly being practiced in the laboratory which in the course of study acquires an additional function. After the pupils have achieved the stage when they can hear foreign sounds correctly the previous help-to-memorize purpose of laboratory is now to assist them in assimilating the structures, too; finally it becomes a kind of «sound library».

All these didactic methods serve the same purpose: to make the teaching more effective.

ДИНАМИКА ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Содержание

Дидактические приемы, которые употребляются в аудиовизуальном-глобальноструктурном методе, не являются статическими. Динамика обучения требует гибкости этих приемов, их перестройки в зависимости от этапа обучения. «Классические» этапы аудиовизуального урока — презентация, экспликация, индивидуальное повторение, эксплуатация и транспозиция — получают новый облик и развиваются параллельно с прогрессом в обучении иностранному языку.

Роль и пропорция внелингвистических элементов, которые особенно используются в начале, изменяются в пользу лингвистических элементов в полном смысле слова, параллельно с развитием способностей учащихся декодировать визуальные и аудитивные информации. Эволюция в процессе учения приводит к более аналитическому декодированию и обеспечивает большую мобилизацию частей составляющих лингвистические структуры, значит, и большую эластичность в вербальном поведении учеников и в эксплуатации урока. Увеличивается возможность самостоятельно обнаруживать механизмы языка, а также имеется возможность включить учеников в систему лингвистической структуры, которую они уже ассимилировали в контекстах ситуации, содержащих все нужные элементы для правильного употребления лингвистической структуры. Это можно считать обучением грамматике в аудиовизуальном-глобальноструктурном методе.

Более аналитический подход к языку возможен на уровне, когда аналитическое понимание некоторых грамматических структур не является барьером овладению нужными механизмами. Такой подход начинается с начала обучения письму и чтению. На этом уровне даже позволят сравнение определенных лингвистических феноменов в иностранном и родном языках. Такой подход позволяет при помощи феноменов дивергенции и конвергенции достигнуть более глубокого понимания духа иностранного языка. Перевод употребляется на еще более высоком уровне, когда перевод является соответственной транспозицией лингвистического выражения мысли.

Диалог, который в начале занимает привилегированное место, постепенно заменяется повествовательным текстом, который осуществляется не только в форме эксплуатации, а и в форме дополнительных повествовательных текстов. Целью таких «сценарий» является расширение знаний о социально-культурных характеристиках народа, язык которого изучается. Литературные сценарии являются первой встречей с литературой.

Работа над сценариями ведется частично в лаборатории, которая в течение обучения тоже получает другую функцию. На первом этапе работа в лаборатории помогает ученикам запоминать уроки (с момента, когда ученики способны правильно воспринимать звуки иностранного языка), затем ассимилировать структуры, и наконец, лаборатория становится своего рода «звуковой библиотекой».

Все эти дидактические приемы служат одной и той же цели: увеличению эффективности обучения.