

## ZAŠTO U AVGS METODI NE PRISTUPAMO ISTOVREMENO PISANOM I GOVORNOM ASPEKTU JEZIKA

*Agneza Šimunović*

Nastojanja nastavnika, da učeniku dade govor na što spontaniji način kroz maksimalno korištenje senzoričko-emotivnih kanala i subkortikalnih centara, a minimalno onih racionalno-intelektualnih, kortikalnih i učenikova težnja, da brzo percipira govor produbljuju jedan jaz iz kojega se rađa čitav niz poteškoća kako za učenika tako i za učitelja.

Potreba za što većom brzinom percipiranja, koja graniči neke vrsti nervozom, imanentna je u svim aktivnostima čovjeka našeg doba, bilo da nešto uči (u našem je slučaju to strani jezik) bilo da čita ili se informira o nečemu ili pak kad stvara i daje nešto svoje. Postoji jedan stalni pritisak bilo to izvana ili iznutra, a ponajčešće s obje strane, da sve što radimo, da to radimo brže, a pogotovo da brže primamo vanjske informacije, koje takvom brzinom nastaju oko nas i šire se, da zaista postoji objektivna poteškoća, kako ih brzo primati i sređivati, da bismo ih mogli koristiti, jer su nam dragocjene.

Jedna je takva dragocjena, a istovremeno složena informacija i strani jezik, koji želimo naučiti.

To ubrzavanje primanja nametnuto potrebom, koja izvire iz ritma našeg vremena donekle protivurijeđi spontanom ritmu primanja, a ponajčešće ga negira. Primati strani govor na spontano-emotivan način znači omogućiti mu priliku, da se on postepeno uvlači u senzoriku lica najrazličitijim putevima i kanalima, kroz raznovrsne situacije, spontane asocijacije, koje bi se same prezentirale, a rjeđe nametale, upravo kao kod djeteta, koje uči svoj materinji jezik i rjeđe si nameće umjetno stvorene situacije, više kao kontrolu i konsultacije s okolinom. Vrijeme je kod takvog primanja nezadan faktor, gotovo individualne prirode, stoga dijete i uči govor 3—5 godina, da bi ga samo globalno svladalo kako bi moglo voditi grubu konverzaciju i kontaktirati s okolinom, ne ulazeći dublje u strukturu jezika preko pisma, sintakse, gramatike i drugih raznovrsnih postupaka.

Odrasla osoba, međutim, koja uči strani jezik, dolazi s faktorom vremena strogo zadanim: želi naučiti strani jezik za dvije godine, godinu dana, pa čak vrlo često i u kraćem roku, jer ga na to sile neke vanjske okolnosti kao specijalizacija vani, različite službe vani ili slično tome, a uči ga skokovito i dirigitirano, a ne kontinuirano i spontano kao dijete, koje uči svoj materinji jezik, kojim je stalno zapljuskivano, stoga se ne mogu njihovi problemi niti približavati, a pogotovo ne poistovjećivati.

Da bismo premostili taj jaz i našli kompromis u tim divergentnim težnjama, koje se manifestiraju u želji, da se uči brzo na što je moguće prirodniji način, okrećemo se pismu, koje predstavlja taj most od spontano-emotivnoga ka racionalno-apstraktnome, koje počinje upravo pisanjem. Taj će most biti to čvršći i solidniji što pisanje bude došlo kasnije u procesu usvajanja govora i što akustički, vid govora bude sigurnije prodro u senzoriku učenika i ovla-



dao njome. Prema tome, kada se ukaže potreba, da stvaramo taj most, stvarat ćemo ga vrlo intenzivno i sistematično.

Intenzivno prezentiranje pisanja pružit će učeniku priliku, da češće vizuelno, sada, obrće ono što je višestrukim i raznovrsnim akustičkim obrtanjem primio kao dio sebe i sada, budući da je slušna percepcija govora svladana, nametnuvši mu istim ritmom vizuelno-prostornu dimenziju govora — pisanje — uvodimo učenika u novi vid govora, koji će mu omogućavati opće brže primanje, što mu je u početku bilo onemogućeno zbog akcenta na njegovom akustičkom vidu.

Postavlja se sada pitanje: Gdje leži osnovni uzrok, koji razdvaja govor od čitanja i pisanja i ne dopušta im sinhronost u početnoj fazi učenja?

Ako odgovor na to pitanje potražimo u patologiji naići ćemo na postojanje poremećaja, koja mogu pogoditi govorni, a poštediti pisani vid jezika ili pak pisani, a ne i govorni istovremeno, kao i dezintegriranje jezika u njegove fragmente: različite agrafije, aleksije, verbalne gluhoće i sljepoće, kako su ih već prema nivou poznavanja poremećaja nazivali i kategorizirali. Svi ti poremećaji dokazuju, da se govor sastoji iz jedne serije, do jedne mjere neovisnih slojeva, koji tako pogođeni defektom mogu biti isključeni iz cjeline i na neki način raslojeni, a da ona ipak ne izgubi potpuno svoj integritet.

Integritet govorne slike može biti narušen anartrijom, koja pogađa artikulaciju riječi, pravom afazijom, koja ide paralelno s oštećenjem inteligencije, automatskim govorom, koji je u biti, motorički fenomen i sl. Kada autori nastoje analizirati afaziju s pozicija opće koncepcije govora slažu se, da govor nije ni operacija inteligencije ni čisto motorički fenomen, nego istovremeno i neprestano i jedno i drugo. Njegovu inherenciju tijelu i senzoricu potvrđuju afekcije govora, koje ne mogu zahvatiti cjeline kao i pojava, da primarni poremećaj pogađa — jednom trup riječi tj. materijalno oruđe izraza, — jednom fizionomiju riječi i govornu intenciju općenito, dakle emotivni plan govora ili bolje onu osnovicu na kojoj nama uspijeva tačno pronaći, izgovoriti i napisati riječ — čas opet neposredni smisao riječi, ono što možemo nazvati lingvističkim konceptom riječi — jednom opet strukturu iskustvenog lanca, a ne samo lingvističkog kao u slučaju amnestičkih afazija.

Riječ počiva na slojevima, kojih superpozicije čine ekvilibrij, a njihove se snage dadu relativno izdvajati. Svaka govorna operacija predstavlja učenje u jednom smjeru, što uvjetuje, da čas ovaj čas onaj smjer smatramo specijaliziranim, stavljaajući na njega akcenat, a sve to proizlazi iz postojanja različitih slojeva značenja počev od onoga primarnoga konceptualnoga do onog vizuelnog, kojemu pristupamo pri čitanju i u pisanju.

Riječ nosi onaj prvi sloj značenja, koji je u njoj inherentan. Iz nje izvire osnovna misao-poruka više u vidu općeg stila ili tona, u obliku afektivnog plana, potencijalne mimike i gesta kao potencijalnih sredstava njezinog dopunskog izraza, nego pojmovnog iskaza. Ona predstavlja onaj grubi lingvistički koncept, nukleus, ono unutarnje centralno iskustvo i stanje, specifično verbalno, zahvaljujući kojemu onda glas, koji čujemo i izgovaramo i napokon čitamo i pišemo postaje napućeni lingvistički faktor u punoj svojoj težini.

Različite se lezije pojedinih centara ili pak samo sprovodnika-putova ne manifestiraju nužno uvijek u gubitku nekih osjetnih



kvaliteta ili pak osnovnih senzoričkih djelovanja već jednim raslojavanjem funkcije samo više-manje naglašenim.

Na pr. lezija koja pogađa »vizuelnu sferu« može biti ograničena samo na dekompoziciju osjeta za boje. Osnovni ton ostaje, ali njegova saturacija opada, što modificira sve boje. Spektar se pojednostavnjuje i svodi na četiri osnovne boje: plavu žutu, zelenu i purpurno crvenu ili opet sve boje kratkih valova teže prema neke vrsti plavoj, dok one dugo-valne teže ka žutoj.

Također i primjer »sljepoće za brojeve« dokazuje, da bolesnik, koji je sposoban da broji, zbraja i odbija, dijeli i množi, kad su konkretni predmeti pred njim, ne može međutim shvatiti pojam broja i izvesti istu operaciju van konkretne pomoći predmeta.

Vrlo su često infra-strukture sačuvane, dok se super-strukture razbijaju u fragmente i elemente.

Moderna patologija svakodnevno pokazuje i dokazuje, da ne postoje poremećaji potpuno selektivne prirode. Ona također pokazuje, da je svaka smetnja nijansirana prema regiji, koju je poremećaj pogodio. Čak, kad bi svaka afazija, sagledana iz bližega sadržavala smetnje gnozičke i praksiske naravi, svaka apraksija smetnje govora i percepcije, a svaka agnozija smetnje u govoru i akciji, ostaje da je centar poremećaja jednom u govornoj zoni, drugi put u zoni percepcije ili u zoni akcije treći puta.

S druge je pak strane D. B. Fry, profesor na Univerzitetu u Londonu, praveći pokuse na mašinama, došao do vrlo interesantnih eksperimentalnih činjenica, dosta bliskih svima nama, koje se odnose na razliku u percepciji govora, kad je on priman u akustičkoj formi i kad je priman u vizuelnoj formi.

Lice, koje čita jedan pisani tekst, tendira, da primi čitavu riječ i čitave grupe, dakle u neku ruku globalno, dok lice, koje sluša kao da je više okupirano glasovima, prima selektivnije i lakše nadomješta jedne drugima, u slučaju, kad mu riječ postane neprepoznatljivom. Tako tražeći nove glasove i substituirajući ih nastoji rekonstruirati jednu moguću riječ radije, nego da je odbaci i potpuno ispusti pa makar i kontekst žrtvovalo, jer se izgubi u rekonstrukciji i ne slijedi ga više. U takvom bi slučaju lice, koje čita mirno to učinilo i ispustilo riječ i pošlo dalje za sadržajem.

Postoji zaista jasna razlika između primanja govora vidom i sluhom. Ova razmatranja podvlače važnost glasovnog nivoa u govoru u sistemu komunikacija i napokon podvlače razliku priroda naših receptora: o k a, koje je sposobno za grublje distinkcije, ali za razliku od uha ima sposobnost, da identificira forme i komparira specijalne strukture, što je neobično važno za čitanje i pisanje, i u h a, daleko selektivnijeg pa je zbog toga i katastrofalniji njegov poremećaj, u što se mi svakodnevno uvjeravamo u radu sa slušno oštećenim osobama.

Ako sve ovo uzmemo u obzir, onda ćemo lakše shvatiti zašto se čitanje lako automatizira, što nas je i navelo da čitanje lekcije kao početne faze uvođenja učenika u pisani govor, koja je predhodila pisanju i koja je preslikana grafički, davana istim redoslijedom, kako je bila slušana pri obradi, dosta brzo odbacimo, jer ni stupanj angažiranosti i opterećenja učenika, koji u početku jednog učenja moraju biti maksimalni nije odgovarao principima takve koncepcije i učenik bi prilično pasivno, gotovo napamet reproducirao zvučne modele, koje je memorirao ranije. Takvo ga je evociranje, inače pozitivno, ali u odnosu na grafički simbol ostavljalo prilično neaktivnim, jer simbolu nije dato prvenstvo, niti je njegov značaj bio istaknut, te je lako bio potisnut u drugi plan, a sama lekcija čitana automatski.



Ovakvim bi se sistemom lekcije lako automatizirale, ali već u samom početku, što ne bi vodilo ka solidnom memoriranju već simuliranju memoriranja i posao bi počinjao uvijek ispočetka, isti bi se problemi u nedogled ponavljali. Naprotiv u redoslijedu:

1. č u t i — doživjeti lanac osjetnih dimenzija glasa, koji želimo napisati, ali doživjeti ga ponajprije u latentnoj formi, zatim

2. n a p i s a t i — ono što smo čuli i latentno doživjeli, te

3. p r o č i t a t i, — i doživjeti taj lanac kao pod 1., ali sada u aktivnom njegovom vidu, čitanje i pisanje predstavljaju dva čvrsto povezana vida jednog fenomena, koji je vrlo kompleksan u svojim aspektima, koje ne treba odvajati, jer su cjelina. Oni predstavljaju sintezu, koja integrira i objedinjuje sve elemente prethodno obrađene, koji se moraju evocirati i provocirati uzajamno. To je vrlo aktivan proces u početku, nipošto automatski gest, koji bi pasivizirao, ali nam je krajnji cilj, da ga pretvorimo u automatizme, jer oni olakšavaju i znače jedan vid relaksacije u normalnom funkcioniranju.

Neka nam za ilustraciju posluži nekoliko primjera iz francuskog jezika, gdje se pred učenika postavlja zahtjev, da na diktat napiše nekoliko rečenica, naravno u jednom logičnom kontekstu u kojemu će se pojavljivati složeni vokali Ø, Y, koji ne postoje u učenikovom jeziku, te da provjera za nastavnika, a poteškoća za učenika budu kompletnije ovi će se vokali izmjenjivati u istim rečenicama sa svojim jednostavnim parovima E i I.

1. Sur le mur il y a un jouet.

2. Il est bleu.

3. Elle l'a vu sur son lit.

4. Emue elle a couru vers Lucie.

5. Lucie a vu Marie qui a une poupée bleue.

6. Mais son bébé n'est pas bleu.

Najprije učenik sluša, ali to je samo latentno doživljavanje, koje po svojoj prirodi ne angažira potpuno i ne prodire dublje u senzoričku, pa se lakše i s manje griznje savjesti ispuste čitave riječi, slogovi i glasovi, uza svu koncentraciju učenika. Stoga nastavnik i osjeća potrebu, da ponajčešće dvaput, a ponekad i triput pročita učenicima tekst prije nego pristupe pisanju, kako bi ih više angažirao i privukao koncentraciju na tekst.

Zatim učenik piše na diktat iste cjeline, koje je čuo i nije začuđujuće, ako promaknu kakve greške, ispadne po koja riječ, jer je već prva faza to donekle omogućila te često učenik pišući bezglasno artikulira i provjerava glasove, dakle konsultira sebe i svoju senzoričku, da bi si pomogao, jer mu napisano nije dosta uvjerljivo, ne animira i ostaje na površini.

I tako lako u našem slučaju MYR postaje MIR, a FØ postaje FE ili LY „ LI ili obrnuto itd.

Zatim dolazi najaktivnija i najvažnija faza, gdje učenik čita glasno ono što je napisao. Čim počne sam slušati i oživljavati glasove, koje je napisao, uključuje se automatski aktivno čitava njegova senzorička poput alarmnog uređaja, koja se počinje buniti protiv takve grafije, koja u učenikovo interpretaciji stoji u grubom raskoraku s osjetom. Nešto što je senzorička primila na jedan način ne može se grafički predstavljati nečim što senzorička također pozna, ali u drugoj shemi. Nastaje nemir, konfrontacija audio-izgovornih shema sa grafičkom slikom, odbacivanje starih, supstitucija novih i čitav jedan proces selekcije i rekonstrukcije sve dok rješenje ne donese točna grafička forma izgovorenog glasa i ne uspostavi ekvilibrij između ta dva vida govora.



Takvo čitanje nakon slušanja i pisanja označuje onu posljednju kontrolu, koja ponovo pokreće sve unutarnje snage, koje, ako nisu organizirane, što u grafičkoj interpretaciji rezultira kao greška, ona organizira i tako ispravlja pojedine greške. Greške su neminovna pratnja pojavljivanja jedne nove aktivnosti. One su vid konfuzije, koja se počinje sređivati, te preko stupnja njihovog nestajanja mjerimo stupanj uspješnosti usvajanja građe, koju dajemo. Greške treba udaljavati, što prije eliminirati, a ne ih analizirati ni komparirati sa pravilnom varijantom, jer bi to značilo nastojati, da ih učinimo stalno prezentnima u duhu učenika. Očekujemo ih do jedne mjere i pripremni smo da se suočimo s njima, ali nam je sada to suočavanje lakše, jer smo senzoricu učenikovu osposobili, da je detektira i djelomično ukloni, što profesoru smanjuje eksplikacije, koje su često štetne i više zbunjuju, nego raščišćavaju. A s druge strane sam učenik lakše prima korekcije, koje dolaze od njega samog, jer to ulijeva povjerenje, koje često u procesu učenja doživljava veće-manje oscilacije. Osim toga se autokorekcije i trajnije se pamte.

Tu posljednju kontrolu i ne može vršiti nego uho zahvaljujući svojoj kompleksnijoj i savršenijoj strukturi od oka i tako ono vršeći posljednju redakciju omogućuje učeniku da pri čitanju napisanog bilo sa ploče ili iz teke eliminira sam, bez ikakve intervencije nastavnika pojedine greške, čudeći se sada kako ih je uopće mogao učiniti, jer mu je to jasno, da MYR nije MIR niti SI = SU kad je u funkciji kondicionalnog veznika i ispričavajući se u isto vrijeme više sebi samome, nego nastavniku, smatra svoje greške lapsusima.

Važnost te kontrole ukazuje na njezinu neminovnost u procesu davanja pisanog govora. Svako bi njezino izostavljanje i zaustavljanje samo na ispravljanju grešaka bez pojedinačnog čitanje ispravljenog diktata značilo lišavanje učenika onog osnovnog elementa nužnog u sintetiziranju pisanog i govornog aspekta jezika.

Naprotiv kod prikazivanja lekcije prvi put, gdje učenik globalno uočava situaciju, da bi je shvatio u osnovnim linijama prvo gleda (najprije slika), a onda sluša (onda zvučni signal); ali čim su u pitanju detalji nijanse oko ustupa mjesto uhu. Vrlo je često u samoj početnoj fazi učenja nastavnik bio grub u očima učenika, koji se osjećao ponekad i povrijeđenim i nije shvaćao nastavnika, koji mu baš nije htio dati objašnjenja bilo to o pisanju ili gramatici, koja je on sa vremena na vrijeme tako usrdno molio, a što bi njemu navodno jako olakšalo učenje. Ta su pitanja bez odgovora bila to češća, što je veći bio broj učenika, koji su već negdje nešto učili od datog jezika (slučaj lažnih početnika), koji bi se upravo takvim pitanjima i izdavali.

Sva su ta početna uskraćivanja bila svjesno i ustrajno izvođena od strane nastavnika, kako bi se svo raspoloživo vrijeme posvetilo učvršćivanju i stabiliziranju govornih formi u njihovim ritamskim strukturama, koje onda kad već sigurno vladaju senzoricom i memorijom učenika stvaraju same slobodu i zahtjev, gotovo nameću zahtjev, da se ono što je tako sigurno primljeno u jednoj dimenziji primi i u drugim dimenzijama, u pisanoj njegovoj dimenziji u našem slučaju, koja će govor dopunjavati i oslobađati učenika. Istodobno su sva ta prethodna uskraćivanja bila vrlo aktivna faza pripremanja učenika i stvaranja njegovog INTERESA za čitanje i pisanje, koje će on onda lako i uz pomoć nastavnika gotovo sam apsorbirati bez većih poteškoća. Budući da je njegov interes stvoren i sve pripremljeno možemo tu novu aktivnost sada davati češće i intenzivnije, ona će čak biti relaksacija i veselje učeniku, jer



mu uvijek otkrije i donese ponešto novo. Ali, ako sam nivo poznavanja govora nije stvorio taj interes, već su ga sami učenici sebi racionalno nametnuli, pisanje postaje velika poteškoća, konfuzija manifestirana u greškama slabo će se i sporo raščišćavati, jer je stalno koči memorija, koja je nestabilna i nesigurna, jer je nedovoljno izvježbana, da brže i trajnije pamti.

Nije problem početi pisati tj. naći najpogodnije vježbice i postupnost u njima razradivši ih, jer nam tu i same reakcije učenika mnogo pomažu, vode nas i usmjeruju. Poteškoće takve prirode, uostalom, nastavnik i očekuje, jer svaki jezik i u svom pisanom aspektu predstavlja krug svojih specifičnih problema, koji se ponekad značajno razlikuju od jezika do jezika.

I ne znamo dok nam to eksperiment ne utvrdi nije li naše fonetsko pisanje, naoko najlakše i najjednostavnije daleko teže jednom Francuzu, koji uči hrvatsko-srpski jezik, budući da je navikao. da tri, četiri pa i više simbola predstavljaju jedan glas na pr. tri simbola u singularu imenica kao l'eau, le manteau ili pak četiri simbola u pluralu istih imenica les eaux, les manteaux (za glas »O«). Redundantnost glasova u vidu geminata (npr. reconnaissance, occasionelle, immortelle ili pak année, sceller i drugi) i dokumentacija ponajčešće lažna o etimologijama riječi preko konsonanata (npr. poids, dompter i sl.), koji nemaju nikakve funkcije u izvornom vrvi u francuskom jeziku, a sintaksa glagola i vremena svojom kolekcijom nastavka to ne manje potvrđuje (npr. qu'ils aient, qu'ils chantaient i sl.).

To je prvenstveno problem vizuelne percepcije. Svaka vizuelna stvarnost, a u našem je slučaju to napisana riječ, ima svoju spacialnu strukturu, koja ističe njezine kvalitativne osobine, jer one mogu opet na različite načine modulirati prostor — to može ići od vrlo kompleksnih do vrlo jednostavnih modulacija — što razlikuje grafije pojedinih jezika i čini ih lakšima ili težima pri učenju.

Takvi sklopovi-simboli, takvo grupiranje (npr. eaux za glas »O« ili aient za »E«) svojstveni francuskom jeziku, predstavljaju cjelinu, sliku glasa jednom Francuzu, dok ih stranac doživljava analitički i razmišlja o njima. Oni su strancu nametnuti bez određene organizacione forme i upravo tu presudan utjecaj imaju naši stavovi prema jeziku, koji u svojim psiho-fiziološkim granicama, inherentnim u načinu funkcioniranja naših osjeta i nervnih centara, dirigiraju tu organizaciju, te analogno onom govornom, formiraju vizuelni ritam jezika, rođen iz vizuelnog iskustva — iz sinhroniziranja naše aktivnosti i spacio-vizuelnih stimulusa izvana.

Svi elementi vizuelne stvarnosti ne impresioniraju jednako oko svih učenika, već su donekle u funkciji grafija njihovih materinjih jezika, i tako se onda neki od tih elemenata grafije stranog jezika lako reduciraju, zamjenjuju ili deformiraju i pojednostavnjuju prema tome koliko im je oko vično (npr. tri se simbola reduciraju u dva ili čak jedan u pogrešnoj učenikovo interpretaciji i beau postaje »bau ili čak bo«).

U francuskom jeziku npr. postoji sedam različitih mogućnosti za vizuelno prikazivanje glasa »S« (son, passion, ration, grace, maçon, science, soixante). Isto je tako ono, bogato i za druge glasove, a da i ne govorimo o vokalima, što u početku predstavlja pravu konfuziju za učenika. Tako i velarni bezvučni okluziv »K« postoji u nekoliko grafičkih varijanata u francuskom. Najčešće je predstavljen simbolom »C« + A, O, U, Y ili neki drugi konsonant (cas, cou, compte, cure, itd.), zatim simbolom »QU« prema latinskom jeziku



(quand, quel, quatre itd.) i napokon je iznimno rijetko predložen simbolom »K« uglavnom u tuđicama (kilo, kimono, kiosque itd.).

Našim je učenicima u početku dosta teško to prihvatiti korektno i kad znadu ponešto o latinskom i njegovim vezama sa francuskim (opet jedan dokaz, da racionalni pristup jeziku nikako ne olakšava u početku) i veoma je često najčešći simbol »QU« zamjenjivan sa »K« dakle, sa najrjeđim simbolom u francuskom. Vjerojatno bi Španjolac, koji uči francuski pravio druge greške u pisanju i taj bi se isti »QU« pretvarao u simbol »C«, jer je u španjolskoj grafiji francuski »quand« = cuando, fr. quel = cual, fr. quatre = cuatro«.

Vizuelni supstrati materinjeg jezika naviru u strani i to češće što je pisanje servirano rjeđe.

Vidjeti u našem slučaju znači posjedovati sposobnost općeg montiranja, sposobnost općeg koordiniranja mogućih vizuelnih odnosa pomoću kojih je moguće prihvatiti najraznovrsnije i najsloženije vizuelne konstelacije.

Problem se sastoji u tome, da se lice, koje prima pisani aspekt datog govora privrgne toj novoj stvarnosti za koju unaprijed nema ključa, a za koju plan nosi u sebi, u svojoj sensorici, kako bi se napokon otvorio toj novoj stvarnosti svim svojim unutarnjim snagama, ne mijenjajući stav prema jezicima, koje već pozna, da ne bi dolazilo do interferencija među njima. Jasno je, da je potrebno jedno vrijeme, da se taj transfer vizualizacije izvrši, u kojem ćemo vremenu češće servirati učeniku nove specijalne strukture, kako bi ih oko prihvatilo u njihovim shemama i rasporedima. I tada će se sklopovi-cjeline simbola formirati kod učenika-stranaca nakon većih serija gledanja, a njihove će repeticije osiguravati stabilnost i pregnantnost formi. Sam je efekat repeticije vezan za složenu igru sličnog i različitog, koje tako ostvaruje cjelovitije komplekse. Repeticije uvijek dadu ponešto novo, uključujući ga u svoju strukturu, koja je sinhronizirana s motoričkim efektom. One nam omogućuju, da u slijedećim kontekstima distingviramo funkcionalne odnose stvarne strukture glasa preko njegove grafičke slike.

Pročitana riječ, modulacija vidljivog prostora i njezino motoričko izvođenje, modulacija manualnog prostora, ovako povezane postaju navikom, tj. početni se intencionalni luk postepeno pretvara u jedan spontani gotovo automatski luk.

Stoga vježbe, koje dajemo učenicima moraju biti brojne i češće ponovljene, jer je potrebno, da se korektna grafija uvuče više u automatizme, nego u memoriju. Ono što nama omogućuje, da korektno pišemo manje je sklop pravila, recepata i spoznaja o jeziku, a više mogućnost, sposobnost, gotovo dostupibilnost, da se za te spoznaje mobiliziraju, neposredno, instinktivno, gotovo refleksno.

Lice instinktivno počinje stvarati u sebi sistem znakova, kojih suglasja, odnosi, sudjelovanja i regrupiranja ne traže tumačenja, da bi bili pravilno korišteni i stvarali značenja i tako onda zacrtavali u učeniku izvjesnu fizionomiju govora, koji uči.

Stoga nam se često dešava, da u stranom jeziku, kojega poznajemo, pa čak i ne temeljito, na netočnu grafiju reagiramo neposredno i registriramo je kao grešku, a da nismo isto tako neposredno u stanju analizirati je, niti čak sa sigurnošću utvrditi, da li je ona manifestirana u elementu (bilo to konsonantu, vokalu ili akcentu i sl.) previše ili premalo.

Uočavamo nešto narušeno u toj specijalnoj strukturi, što prvenstveno šokira sensoriku (oko), jer se prvenstveno u nju i uvlačilo i potrebno je vrijeme, da dopre do intelekta i podvrgne se njegovoј analizi.



Nametanje bi pisanja odmah u početku bilo veoma grub akt na memoriju učenika, koja bi se sasvim prirodno branila materinjim jezikom, a to bi učenika ponovo vraćalo u zbrku i konfuziju, dosta razumljivu u samom početku, ali iz koje je sada već davno izišao i koju treba, da sve više i više ostavlja iza sebe baš posredstvom pisanog aspekta govora. Ako je on u pravi čas plasiran, označuje novo sredstvo sređivanja, novo sredstvo pročišćavanja govora i prema tome olakšava.

Mnogo je jednostavnije nastavniku, a samo prividno učeniku napisati odmah cjelinu, koju učenik dobro imitira. Biti u stanju ponoviti ograničeni broj jezičnih struktura to još nije govor, to još nije izbor niti omogućava transpozicije. Govor je sloboda, bogatstvo različitih formi — bez koje se jezik ne bi mogao učiti na spontan način, niti bi mu bio moguć pristup preko senzoričke, već preko intelekta, a to bi predstavljalo kočenje u izvor kontinuiranih poteškoća pri učenju i poučavanju govora.

Pisanje mora postati sredstvo brzog širenja govora, a ne njegova kočnica, kako bi se takav govor posredstvom u pravi čas uvedenog pisanja pretvarao u jezik.

Pisanje osamostaljuje učenika i omogućava razvoj njegovih individualnih ritmova i interesa, koji ga onda usmjeruju ka raznim vidovima jezika, stručnoj terminologiji i frazeologiji, nesvakidašnjim izrazima, nijansiranju izraza, pored onog primarnog i početnog preko izbora intonacija — što upućuje više na urođeno-refleksno u emotivnom biću čovjeka i gotovo nas podsvjesno eksplicira, a često i van naše volje; sada kroz vokabular, leksik i čitavu skalu njihovih značenjskih nijansi — što upućuje na jedan viši stadij, stadij kultiviranja kroz jezični izraz i nudi izvjesnu kontrolu, koja zauzdava ono refleksno-emotivno, a to nam često omogućava, da ostanemo eksplicitni upravo onoliko koliko želimo ili koliko nam to situacija nalaže. Sve će to na ovom stadiju tražiti eksplicacije i intervencije racionalno-aspraktnih rješenja, koja su učeniku u početku bila uskraćivana, jer mu tada ne bi bila pomoć, već bi ga zbunjivali.

Sada se naprotiv nastavnik neće ustezati, da mu objasni neke aspekte jezika bilo to s područja fonetike, gramatike ili nešto drugo, jer će to učeniku sada biti olakšavajuća sredstva i lako će ih primiti odjednom i shvatiti u cjelini, dok bi početna ekspliciranja, da se neupućen nastavnik kojim slučajem u njih upustio, bila bezbroj puta ponovljena bez efekta, što bi učeniku stvaralo nepovjerenje u sama sebe, jer bi uvijek ponovo isto pitao i naravno vraćao se u iste greške, jer problem u suštini u onoj fazi u kojoj si ga je nametao, nije mogao shvatiti, jer za to nije bilo pripreman, već za nešto važnije i bitnije u onom momentu.

Nikada ne bismo smjeli izgubiti iz vida sve one mogućnosti i bogatstvo, koje izraz i komunikacija nose potencijalno u sebi bilo da se radi o djetetu, koje tek uči govor i otkriva ga sebi, često i svojoj okolini svojim neobično čistim i logičnim kovanicama i analogijama, bilo to kod pisca i umjetnika, koji prvi puta govori i piše o nečemu i tako stvara svoj stil i napokon kod svih nas, kad preobražavamo tišinu u zvuk, dajući joj svoj pečat! Jasno je, da formirana riječ, koja igra važnu ulogu u svakidašnjem životu, predstavlja dovršen taj presudan korak u izrazu.

Naš bi pogled na čovjeka ostao površan, da nismo prodrli do tog porijekla i da nismo pronašli pod bukom riječi onu primarnu tišinu, te da nismo opisali taj gest, koji sposoban, da prolama tišinu, daje joj nove smislove.



Izgovorena je riječ taj moćni gest, koji svoj lingvistički okvir bazira na emotivnoj infra-strukturi i tako postaje ne samo sredstvo, nego manifestacija, otkrivanje onog intimnog u čovjeku i psihička veza, koja vezuje lice sa svijetom, sa sebi sličnim; stoga je u početku i pretpostavljamo ostalim njezinim vidovima.

U čitavom je ovom procesu daleko važnije pružiti nastavniku, ne gotove vježbe, već valjane argumente, koji bi mu omogućili, da bez ikakvog pritiska shvati takvu koncepciju u kojoj je primat od samog početka dat živoj akustičkoj strani izraza kako bi kod učenika za nju stvorio intenzivan interes i onda kroz rad i praksu prenio na njih, da je p i s a n j e:

1. aktivnost, koja se organski može izdvajati iz kompleksa jezika, a da mu pri tome ne samo ne šteti već ga stabilizira i brže orijentira prema drugim dopunskim njegovim vidovima. Sigurne potvrde za takva izdvajanja vučemo iz patologije govora, vida, a i ostala poremećena sensorika to potvrđuje.

2. aktivnost, koja se mora davati kasnije zbog svoje minimalne značenjske težine u početnoj fazi pristupa stranom jeziku, a maksimalne kasnije, kad već spacio-temporalne sheme govora u vidu glasova, ritmova i intonacija sigurno vladaju sensorikom učenika i lako se reaktiviraju poput refleksa u novim vidovima govora i omogućuju slobode transpozicija i kreacija individualne prirode.

3. da napisana riječ nije neživa geometrijska forma u jednom segmentu vizuelnog prostora, već predstavljanje jednog doživljenog ponašanja govornog pokreta u svoj njegovoj slobodi i dinamičkoj punoći — dakle s i n t e z a, koja može doći samo na kraju nakon što su njezini elementi sigurno integrirani i svrstani u sisteme, koji se čvrsto drže i lako odolijevaju zapljuskivanju novih govornih aspekata i pomažu im u krajnjoj liniji, da se lakše i integralnije ukomponiraju u tu složenu građevinu u j e z i k.

Učeci po ovoj metodi učenik se zaista mora prepustiti nastavniku, odnosno preko njega, imajući u njega povjerenje, prepušta se govoru, koji uči, da on njime vlada i da ga oblikuje prema svojoj specifičnoj strukturi. Tada se neće događati, da će učeniku biti čudni i smiješni specifični ritmovi i ekstra-afektivne intonacije govora, koji uči, pa makar to bilo samo u početku, što ometa, jer učenik takve intonacije smatra nedecentnima, gotovo karikiranim i koči se. Naprotiv svaki pokušaj udovoljavanja preuranjenoj znatiželji učenika, da već u samom početku sazna više onoga što mu se daje sve ga više i više sputava, a ne oslobađa.

Ova metoda teži maksimalnom osamostaljenju učenika od samog početka. Jedan se njegov vid ostvaruje kroz insistiranje na što vjernijoj reprodukciji predloženog modela. No to je samo privremena, tranzitorna pojava, nužna u kompleksu oslobađanja učenika za primanje govora, koje se površnom i neinformiranom promatraču može učiniti upravo obrnuto tj. da vezuje učenika za model, vrpeu, sliku, nastavnika i slično i time ga sputava.

A. V. G. S. metoda predstavlja organizirani proces oslobađanja učenika od samog početka, apelirajući aktivno na kompletnu njegovu sensoriku i preko različitih postupaka smišljeno priprema i izgrađuje infra-strukturu jezika preko govora, da bi ona onda stimulara laku, brzu i cjelovitu daljnju dogradnju u vidu sintakse, gramatike, pisanja i sl. dakle preko aspektata, kojih stupanj dubine izučavanja prepuštamo učeniku i njegovoj individualnoj orijentaciji.



POURQUOI N'ABORDE-T-ON PAS DANS LA MÉTHODE AVGS L'ASPECT  
ÉCRIT ET L'ASPECT PARLÉ DE LA LANGUE EN MÊME TEMPS

*Résumé*

A l'heure actuelle, il est impossible d'imaginer une langue, ce moyen de communication si commode, sans écriture, qui est son aspect symbolisé et abstrait. Pour être efficace, l'apprentissage de l'écriture ne peut pas commencer en même temps que celui du langage. L'écriture suit le développement du langage qu'elle représente et n'apparaît qu'une fois que l'individu est dominé par les rythmes, les sons et en général par les caractéristiques de la langue qu'il apprend. Or, à ce moment-là l'écriture peut servir de pont entre l'aspect rationnel et intellectuel du langage, sans lequel celui-ci est impensable et cette base émotive — le langage — contenant virtuellement toutes les caractéristiques de la langue et de possibilités de perfectionnement et de formation.

Le langage et l'écriture sont deux phénomènes différents dans leur essence, par conséquent leurs formes ainsi que les possibilités de leur réception seront différentes aussi: la réception auditive par rapport à la réception visuelle.

Semblablement au système de fautes, qui, — au niveau de la perception auditive — pénètre dans le langage à apprendre, sous forme de substrat de la langue maternelle, le phénomène de la déformation des symboles graphiques, sous l'influence de cette même langue, apparaît maintenant — au niveau de la perception visuelle.

Pour la plupart l'écriture est un problème de la perception visuelle, ce qui fait que la synchronisation de notre activité avec des stimuli spatio-temporels extérieurs, forme peu à peu le rythme visuel (graphique) de la langue avec toutes ses qualités distinctives.

La disjonction initiale de l'écriture et du langage n'indique qu'une étape transitoire nécessaire, physiologiquement logique et fondée — ce qui est confirmé aussi par la pathologie (les différentes formes d'aphasie, p. ex.) — et nous permet de les unir par la suite en un ensemble susceptible de déclencher à tout moment des séries d'automatismes, présents aussi bien dans le langage que dans l'écriture.

Ainsi — la parole — devenue réelle et vivante, peut-elle enfin être substituée par l'abstraction pure, par le symbole du symbole, par le signe graphique, qui est devenu maintenant plus fort que la réalité elle-même, parce qu'il l'a dépassée.

L'abstraction devient la réalité et en même temps la voie la plus commode pour sa réalisation, c'est-à-dire l'outil de la pensée et de l'expression.

*Agneza Simunović*

WHY THE WRITTEN AND THE SPOKEN LANGUAGE ARE NOT  
DEALT WITH SIMULTANEOUSLY IN AUDIO-VISUAL GLOBAL  
AND STRUCTURAL METHOD

*Summary*

Language, the easiest means of communication, cannot nowadays be conceived without writing, which is its abstract, symbolized aspect. Therefore we cannot start writing as early as speaking, because writing explains and represents the reality, — speech, it follows the speech but not before it has, with its rhythms, sounds and its characteristics in general, been mastered by the person learning it. Only then writing can build a bridge from this wider basis, — speech, containing all the characteristics of the language in itself as well as the possibilities of their final formation and completion up to an intellectual and rational aspect of speech. It would be incomplete without the speech.

Speech and writing are two essentially different phenomena, consequently the forms and possibilities of receiving them are also different: auditory level against visual one.

At the level of auditory perception there is a system of mistakes, as the substratum of our mother-tongue penetrating the foreign language. At the level of visual perception there is a similar phenomenon of deformation: graphic symbols in the function of those in our mother-tongue.



Writing represents a great problem of visual perception. In it, by synchronizing our activity with spacio-visual stimuli from outside, a visual (graphic) rhythm of the language, with all visual and graphic characteristics, is gradually getting formed.

The initial separation of writing and speech denotes only a necessary transitory phase, which is physiologically logical and justified, confirmed by pathology (various forms of aphasias and the like), just to be strongly tied up at last, always capable to set free a string of automatisms present in speech and writing.

This way the reality, — word —, can be replaced by pure abstraction, by the symbol of symbols, by a graphic sign which gets stronger than the reality itself because it has exceeded it.

Abstraction becomes reality and the easiest way for its realization. It becomes a means of expression, a means of thought.

*Агнеза Шимучович*

## ПОЧЕМУ В АВГС МЕТОДЕ НЕ ПОДАЮТСЯ ОДНОВРЕМЕННО ПИСЬМЕННЫЙ И РЕЧЕВОЙ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА

### *Содержание*

В настоящее время понятие языка, который является самым удобным средством общения, включает в себе и письмо, являющееся его абстрактной, символизированной формой. Именно поэтому обучение письму нельзя начать одновременно с обучением речи, оно следует за речью и появляется в момент, когда речь своими ритмами, своими звуками и всеми своими характеристиками уже овладела учащимся. Только с этого момента письмо может являться связью между более широкой, эмоциональной основой, т. е. речью (которая потенциально содержит в себе все характеристики языка и возможности их окончательного дополнения и сформирования) и интеллектуальной формой речи, без которой речь не достигает своей полноты.

Речь и письмо существенно различны, и поэтому и формы и возможности их восприятия отличаются: слуховое восприятие противопоставляется визуальному.

Системе ошибок, т. е. субстрату родного языка, который проникает в иностранный язык, на уровне слухового восприятия соответствует при обучении письму деформация графических символов в функции символов родного языка на уровне визуального восприятия.

Обучение письму является в большой мере проблемой визуального восприятия. При помощи синхронизации активности учащегося и внешних пространственно-визуальных стимулов постепенно формируется визуальный (графический) ритм языка, включающий в себе все визуально-графические характеристики.

Начальное разделение письма от речи является только необходимым переходным этапом, логичным и обусловленным с физиологической точки зрения. Это подтверждает и патология (различные формы афазий и пр.). Соотношение речи и письма потом переходит в прочную связь, способную в любой момент включить целый ряд автоматизмов, присущих речи и письму.

Таким способом пережитое и действительное слово можно заменить абстракцией, символом символа, графическим знаком, который становится сильнее действительности и превосходит ее.

Абстракция становится действительностью и самым удобным способом ее осуществления, она превращается в орудие выражения, в орудие мысли.