

Тијана Ђ. Васиљевић Стокић*

Слобомир II Универзитет
Филолошки факултет Добој

Ђукица Р. Мирковић
Слобомир II Универзитет
Филолошки факултет Бијељина

УДК 371.3::811.111'366'243

811.111'243

811.111'33

DOI 10.7251/NSK1602166V

Прегледни рад

УЛОГА ЕКСПЛИЦИТНИХ ГРАМАТИЧКИХ ОБЈАШЊЕЊА У НАСТАВИ ПРЕВОЂЕЊА НА ФИЛОЛОШКОМ ФАКУЛТЕТУ

Апстракт: Овај рад се бави улогом експлицитних граматичких објашњења у настави превођења и њиховим утицајем на усвајање граматике енглеског језика. Експлицитно или декларативно знање се дефинише као знање студента у вези са синтаксичким, морфолошким, лексичким, прагматичким и фонолошким карактеристикама страног језика којег учи. Експлицитно учење језика се обично јавља у свјесним напорима разумијевања значења. Имплицитно учење језика дешава се за вријеме флуентног разумијевања и комуникације.

Уколико се граматика предаје експлицитно, може ли она онда да постане аутоматска и да се језик разумије и произведе без константног прибјегавања правилима која и производе експлицитно знање на првом мјесту. Супротно томе, може ли се размишљати о језику који се усваја имплицитно онда када то од њега захтијева одређена ситуација или задатак?

Циљ рада је испитати да ли експлицитна настава граматике и активна интеракција са наставником утичу на усвајање граматике енглеског језика у настави превођења на универзитетском нивоу.

Кључне ријечи: експлицитно граматичко знање, имплицитно граматичко знање, експлицитна настава граматике, процес превођења

Увод

Расправа о томе да ли граматика треба да се предаје експлицитно и питање њене ефикасности постоји још од момента увођења директне методе крајем 19. вијека. Инструкције експлицитне граматике постојале су у различитим облицима кроз 20. вијек, иако је педагогија осамдесетих и деведесетих година прошлог вијека наставила да посматра наставу граматике са одређеном обазривошћу.

У овом раду, ми ћемо експлицитну наставу граматике дефинисати на онај начин на који су то урадили многи аутори, па и Макаро и Мастерман.

„Поставити као основни циљ часа (или барем дијела часа) објашњавање морфосинтаксичких правила и начин на који они функционишу, са одређеним освртом на металингвистичку терминологију, и обезбиједити примјере овог правила у лингвистичком, мада не обавезно и у функционалном, контексту“ (Масаго и Masterman, 2006, стр. 298).

* stokic@gmail.com

Елис у раду под називом *Explicit Grammar Instruction learners' explanation of specific linguistic features* поставља питање – уколико се граматика предаје експлицитно може ли она онда да постане аутоматска и да се језик разумије и произведе без константног прибјегавања правилима која и производе експлицитно знање на првом мјесту? Супротно томе, може ли се размишљати о језику који се усвоји имплицитно онда када то од њега захтијева ситуација или задатак? Имплицитно учење језика дешава се за вријеме флуентног разумијевања и производње. Експлицитно учење језика се јавља у свјесним напорима разумијевања значења и почетка разговора (Ellis, 2004).

Након пажљивог испитивања улоге експлицитне наставе граматике у процесу усвајања језика, Терел (Terrell, 1986) предлаже начине помоћу којих би експлицитна настава граматике могла бити од помоћи у комуникативном приступу базираном на усвајању: 1) као напредни организатор који дијели текст на сегменте како би унос био прихватљивији; 2) као помоћ за лакше разумијевање сложене морфологије; 3) и као средство које помаже ученицима у процесу праћења.

Према Скоту (Scott, 1989) предлагачи експлицитне наставе граматике инсистирају на важности подучавања правила и граматичких структура свјесно у циљу развијања комуникативне компетенције. На основу резултата својих истраживања Канал и Свејн (Canale i Swain, 1988) дефинишу комуникативну компетенцију као ону у којој постоји синтеза знања основних граматичких начела, знања о томе како се језик користи у друштвеним контекстима за обављање комуникативних функција, те како се комуникативне функције могу спајати према начелу дискурса.

Приједлог да се експлицитна настава граматике укључи у комуникацијски оријентисану ситуацију су разматрали Лајтбраун и Спада (Lightbrown и Spada, 1990) у свом истраживању о настави темељеној на форми и исправљеној повратној информацији добивеној у примарном комуникативном програму. Установљено је да су студенти тачнији у неким аспектима граматике ако им се омогући настава која се експлицитно бави граматиком и исправљањем у контексту.

Код експлицитне наставе граматике појављује се друга слабост о којој говори комуникацијски оријентисана настава језика. По Тарвину и Аларишу (Tarvinu и Al-Arishu, 1991) наглашавање очите радње и спонтане реакције у комуникативној настави страног језика отежава размишљање. Они тврде да студенти требају и желе систематску анализу правила и свјесно учење. Ратерфорд (Rutherford, 1987) истиче да је „важност повећања ученикове свијести о граматици разнолика и може се подијелити на активности које траже од њега да процијени и оне које захтијевају да се неки задатак изврши или проблем ријешити.“ Елис (Ellis, 1992) објашњава да подизање разине свијести не мора захтијевати од студената производњу реченица тренутно, већ да га се наведе да аплицира когнитивне стратегије за систематизацију језика (Перковић и Краљевић, 2005, стр. 396).

Методологија и циљеви истраживања

Наше истраживање се вршило у зимском семестру школске 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012. године на Филолошком факултету, Одсјек за Енглески језик и књижевност, Слободир II Универзитета у Добоју и Бијељини. У овом раду ћемо представити резултате испитивања превођења слагања времена са енглеског на српски језик, што је веома битно за правилно усвајање енглеског језику, у школској 2009/2010. години.

Почетна фаза рада обухватила је тестирање студената прве и друге године Филолошког Факултета како би се утврдило њихово владање и познавање енглеског језика. Примјенио се тест знања о граматички (placementtest)¹ и тестирање нивоа преводилачке компетенције код студената. Након урађеног теста, формирала се експериментална и контролна група за обје године. У иницијалној фази обје групе су биле истог предзнања енглеског језика, исте старости и колико је било могуће једнаког броја дјевојака и момака. Разлика између експерименталне и контролне групе је била та што контролна група није имала интензивне вјежбе из граматике и била је ускраћена за повратну информацију од стране предметног наставника у вези са грешкама које праве.

У току шест мјесеци студенти експерименталне групе су имали часове посебно одабраних граматичких јединица на којима су се учили експлицитном знању тачно утврђених граматичких структура: врсте ријечи, именичка и приједложка синтагма, глаголска фраза, ред ријечи, слагање времена и врсте реченица. У току рада поставио се и проблем односа вокабулара и граматике.

У иницијалној фази тестирања преводне компетенције обје групе су добиле празан папир на коме је требало да преведу текст од око 200 ријечи. Речено им је да овај тест није за оцјену и да користе двојезични рјечник само тамо гдје сматрају да им је неопходан. Тражило се од њих да подвуку непознате ријечи у тексту чије су значење морали да потраже у рјечнику. Имали су 45 минута да ураде превод. Мјерило се вријеме за које је студент успио да уради превод и биљежило се на сваком појединачном раду. Наставник је до сљедећег часа исправио превод и исправио све оне нетачне лексичке јединице (именице, глаголе, придјеве и прилоге), укључујући и оне које су студенти пронашли у рјечнику. На сљедећем часу у експерименталној групи студенти су добити назад своје исправљене преводе и адекватну повратну информацију у вези са направљеним грешкама од стране предметног наставника. У току експерименталног периода утврдило се која граматичка структура прави студентима проблем код превођења и кроз наставу интензивне граматике студентима су дате инструкције на шта да обрате пажњу.

У складу са наставним планом и програмом прве и друге године на часовима интензивне граматике у експерименталној групи обрађивале су се следеће граматичке тематске јединице: класе именица, граматичко-семантички

¹www.anglolang.comInternet Grammar Test of Anglolang Academy of English.

карактер броја именица, категорије рода именица, именичке фразе, одређени, неодређени и нулти члан (значење и употреба), замјенице (личне, повратне, присвојне, показне, релативне, упитне, опште, неодређене и одричне), квантификатори и бројеви, придјевни (функција, дистрибуција и поређење придјева), прилози, категорије и класе глагола, помоћни глаголи, глаголска времена (*present simple tense, present continuous tense, past simple tense, past continuous tense, present perfect tense, present perfect continuous tense, past perfect tense, past perfect continuous tense, future simple tense, future continuous tense, future perfect tense*), глаголске фразе, финитни и нефинитни глаголски облици (инфинитив, герунд и партиципи), модални глаголи, пасив, прелазност/транзитивност глагола, глаголске фразе, фразални глаголи, глаголске фразе у зависним реченицама (директни и индиректни говор), слагање времена, приједлози, приједлошке фразе, везници и ред ријечи у реченици, превођење унутрашњег монолога, идиоми, зависне реченице (релативне, условне, временске, допусне или концесивне, узрочне или каузалне, намјерне или финалне, поредбене, посљедичне или консекутивне) и независне реченице.

У интермедијалној фази, сви студенти су добили задатак да исправе своје грешке на оном истом тексту и да га препишу. Могли су опет да користе рјечнике и добили су празан папир за превод. Од студената експерименталне групе се тражило да погледају раније исправљене верзије превода и поново напишу превод укључујући исправке, уз помоћ рјечника само тамо гдје је потребно. Студенти контролне групе су радили превод уз употребу двојезичног рјечника. Они су раније добили своје исправљене преводе али без објашњења или указивања на грешке. Максимално вријеме за исправљање превода биће 45 минута. Претпоставка је да ће студентима сада требати мање времена да ураде превод. Вријеме се и даље мјерило и биљежило.

У финалној фази, обје групе су ненајављено добиле исти текст за превод. Овај пут нису могли да користе рјечник. Претпоставка је била да ће студенти у експерименталној групи направити мањи број грешака и да ће урадити превод за доста краће вријеме.

Резултати истраживања

Примјери грешака превода са првог колоквијума експерименталне групе (слагање времена)

1.) Tonight I felt that this little game **would be** played over again...

*Вечерас осјећам да **би** се ова мала игра **могла поновити**...

***Синоћ** сам осјетио да ова мала игра **треба бити** поново одиграна.

...I could see that he **was watching** Richard Pratt.

*...могао сам видјети да **је гледао** Richard Pratta.

*...примјетио сам да **је посматрао** Ричард Прета.

b.) He leaned over and whispered to me that Geireslay **was** a tiny village in the Moselle, almost outside Germany.

*Нагнуо се *према мени* и шапнуо ми да је Geireslay **било** мало село у Moselle, готово непознато изван Њемачке.

c.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...

*Рекао је да је вино које **смо пили било** тако необично...

У сложеним реченицама на форму глагола у зависној реченици утиче глагол у главној реченици. Овакво понашање глагола се назива слагање времена (*sequence of tenses*). До њега долази у индиректним реченицама када је уводни глагол (глагол у главној клаузи) у неком од прошлих времена. Тада долази до помјерања глагола у зависној клаузи за једно вријеме уназад у прошлост.

Студенти нису поштовали правила слагања времена у горе наведеним примјерима. Преводили су глаголе прошлим обликом зато што су глаголи у енглеском језику написани у прошлим облицима због правила слагања времена, али се на српски језик морају превести у садашњем облику.

Примјери грешака превода са другог колоквијума експерименталне групе

1.) Tonight I felt that this little game **would be** played over again...

*Вечерас сам имао осјећај да **би** се *та* мала игра **могла поновити...**

2.) ...I could see that he **was watching** Richard Pratt.

*...видио сам да **је гледао** RichardPratta.

3.) He leaned over and whispered to me that Geireslay **was** a tiny village in the Moselle, almost outside Germany.

*...да је Geireslay **било** мало село у Moselle-у, скоро непознато изван Њемачке.

4.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...

*Рекао је да је вино које **смо били пили било** некако необично...

Резултати са другог колоквијума експерименталне групе показују да студенти правилније преводе ако се њихове грешке одмах исправе помоћу когнитивних компарација темељених на форми.

Видан је напредак у експерименталној групи и смањење броја грешака на другом колоквијуму. Доказано је да су студенти експерименталне групе одређене граматичке јединице усвојили и те исте грешке више нису понављали на тестовима.

Примјери грешака превода са трећег колоквијума експерименталне групе

1.) Tonight I felt that this little game **would be** played over again...

*Вечерас сам осјећао да **би** се ова мала игра **могла поновити...**

2.) ...I could see that he **was watching** Richard Pratt.

*...видио сам да **је гледао** Ричард Прета.

3.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...

*Рекао је да је вино које **смо пили било** некако необично...

Резултати са трећег колоквијума експерименталне групе показују да су студенти у великој мјери узнапредовали. Број грешака у финалној фази је мањи у односу на иницијалну и интермедијалну фазу. Грешке у превођењу су пронађене у преводима студената код слагања времена, али у мањем обиму.

Овим се потврђује да експлицитне граматичке инструкције, интеракција наставника са студентима и повратна информација у вези са њиховим грешкама има више ефекта на тачност употребе граматичких структура. У експерименталној групи је дошло до побољшања граматичког знања и тачности у употреби, флуентности приликом писања и превођења.

Примјери грешака превода са првог колоквијума контролне групе

1.) Tonight I felt that this little game **would** be played over again...

*Вечерас сам имао осјећај да би се *та* мала игра **могла поновити...**

2.)...I could see that he **was watching** Richard Pratt.

*...видио сам да **је гледао** Richard Pratta.

*...могао сам видјети да **је посматрао** Richard Pratta.

3.) He leaned over and whispered to me that Geireslay **was** a tiny village in the Moselle, almost outside Germany.

*Он се нагнуо преко и шапнуо ми да је Geireslay **било** малено село у Moselle, готово непознато изван Њемачке.

*Сагео се *изнад* и прошаптао ми да је Geireslay **било** мало село у Moselle-у, скоро непознато изван Њемачке.

4.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...

*Рекао је да је вино које **смо пили било** некако необично...

Примјери грешака превода са другог колоквијума контролне групе

1.) Tonight I felt that this little game **would** be played over again...

*Вечерас сам имао осјећај да би се ова мала игра **могла поновити...**

*Вечерас сам имао осјећај да се ова мала игра **понавља...**

2.)...I could see that he **was watching** Richard Pratt.

*...могао сам видјети да **је посматрао** Richard Pratta.

3.) He leaned over and whispered to me that Geireslay **was** a tiny village in the Moselle, almost outside Germany.

*Он се нагнуо преко и шапнуо ми да је Geireslay **било** малено село у Moselle, готово непознато изван Њемачке.

4.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...

*Рекао је да је вино које **смо пили** некако необично...

Примјери грешака превода са трећег колоквијума контролне групе

- 1.) Tonight I felt that this little game **would** be played over again...
*Вечерас сам имао осјећај да би се ова мала игра **могла поновити...**
- 2.) ...I could see that he **was watching** Richard Pratt.
*...могао сам видјети да **је посматрао** Richard Pratta.
- 3.) He said that the wine we **were drinking was** something unusual...
*Рекао је да је вино које **смо били пили** некако необично...

Резултати три колоквијума контролне групе показују да је и ова група студената напредовала. Број грешака у финалној фази је мањи у односу на иницијалну и интермедијалну фазу. Када се упореде резултати експерименталне и контролне групе, број грешака је ипак већи у односу на резултате експерименталне групе.

Закључак

У науци постоји велико интересовање за однос између експлицитног и имплицитног граматичког знања и њиховог утицаја на усвајање страног језика. Опште прихватљива чињеница је та да се експлицитно знање усваја путем контролисаних процеса декларативног памћења или сјећања, док се имплицитно знање усваја путем мање контролисаних или чак подсвјесних процеса.

У нашем истраживању смо дошли до сљедећих резултата. Експлицитна настава граматике довела је до побољшања језичких и граматичких способности студената кроз наставу превођења. Видан је напредак у експерименталној групи и смањење броја грешака у односу на контролну групу од почетне до финалне фазе. Доказано је да су студенти обе групе, а посебно студенти експерименталне групе, одређене граматичке јединице усвојили и те исте грешке више нису понављали на тестовима. Финални тестови обје групе показују да је експериментална група напредовала више из разлога што је имала другачији приступ граматичким инструкцијама и повратну информацију од стране наставника која је била од користи у настави превођења.

Литература

- Canale, M. and Swain, M. (1988). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1,1, 1–47.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning* 54(2): 227–75.
- Lightbown, P. and Spada, N. (1990). Instruction and the Development of Questions in L2 Classroom. *SSLA*, Vol. 15, 205–224
- Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297–327.
- Перковић, А. и Краљевић, Л. (2005). Граматика у комуникацијском приступу. Скуп: Језик у друштвеној интеракцији. Опатија, Хрватска.

- Rutherford, W. E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman.
- Scott, V. M. (1989). An Empirical Study of explicit and implicit teaching strategies in French. *The Modern Language Journal*, 73. No1, 14, 22.
- Tarvin, W. L., & Al-Arish, A. Y. (1991). Rethinking communicative language teaching: Reflection and the EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 25, 9–27.
- Terrell, T. (1986). Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework. *Modern Language Journal* 70, 213–27.
- Васиљевић Стокић, Т. (2012). *Металингвистичка компетенција у настави превођења на универзитетском нивоу (на материјалу српског и енглеског језика)*. (Докторска дисертација). Филолошки факултет, Београд.

Tijana Đ. Vasiljević Stokić, Đukica R. Mirković

THE ROLE OF THE EXPLICIT GRAMMAR EXPLANATION IN TEACHING TRANSLATION AT FACULTY OF PHILOLOGY

Summary

This paper deals with the explicit grammar explanation in teaching translation and its influence on English language grammar acquisition. Explicit or declarative knowledge is defined as the student knowledge about syntactic, morphological, lexical, pragmatical and phonological characteristics of the foreign language. Explicit knowledge usually occurs in the conscious efforts of understanding the meaning. Implicit knowledge often occurs in the fluent understanding and communication.

If the grammar is taught explicitly, can it become automatic and can the language be understood without constant using the rules and having the explicit knowledge in the first place. Contrary, can we think about the language which is acquired implicitly when the situation or the task requests it?

The aim of this paper is to examine whether the explicit grammar teaching and active interaction with the teacher influences the acquisition English language grammar in teaching translation at University level.

Keywords: *explicit grammar knowledge, implicit grammar knowledge, explicit teaching grammar, process of translation.*