

Jasmina M. Bučevac-Nerić*

Student doktorskih studija
Filološki fakultet u Beogradu
Srbija

VOKABULAR U KOMUNIKATIVNOJ NASTAVI STRANIH JEZIKA**

UDC 371.3:81'243

Pregledni rad

Komunikativna nastava zasniva se na ideji da je jezik sistem komunikacije i ima za cilj razvoj komunikativne kompetencije budućeg govornika stranog jezika. Pojam komunikativne kompetencije osnova je komunikativnog pristupa u nastavi stranih jezika i oslanja se na tvrdnju da kompetentan govornik jezika ne vlada samo izolovanim znanjem gramatike i vokabularom ciljnog jezika, već da je potrebno da nauči da upotrebi znanje u komunikativnom kontekstu. U radu su prikazane osnovne karakteristike prirode leksike, kao i definicije koje se smatraju važnim u nastavi vokabulara L2. Ističe se velika uloga koju nastavnik ima u nastavi vokabulara, kao i važnost motivacije učenika. Predstavljen je predlog za nastavu vokabulara na časovima španskog jezika kao L2, koji se može primeniti i na ostale strane jezike.

Ključne reči: *komunikativna nastava, strani jezik, vokabular, strategije usvajanja vokabulara, španski jezik.*

1. Principi komunikativne nastave stranih jezika

U poslednjim decenijama u metodici nastave i teoriji usvajanja stranih jezika sve se više govori o novom, komunikativnom pristupu, odnosno o metodi koja se naziva komunikativna, kognitivna i funkcionalna. Komunikativna nastava, kao relativno nova pedagoška orijentacija, je nastala iz stanovišta da poznavanje gramatičkih pravila i struktura nije dovoljno za produktivnu upotrebu jezika koji se uči, odnosno iz mišljenja da gramatičko znanje ne osposobljava učenike za realnu upotrebu ciljnog jezika u svakodnevnoj komunikaciji i ne dovodi do razvoja učenikove komunikativne kompetencije.

Teorijski principi komunikativne nastave proizilaze iz promena u nastavi stranih jezika u Velikoj Britaniji. Imajući u vidu komunikativne potrebe učenika, britanski lingvisti razvili su novu teorijsku paradigmu o modelu jezika koji bi trebalo da se predaje i koji bi se bazirao na komunikativnim funkcijama jezika. Došlo se do

* Student doktorskih studija: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Katedra za iberijske studije, Studentski trg 3, 11000 Beograd, Srbija; e-mail: jasminabn@sbb.rs.

** Rad je pisan kao studijski istraživački rad na doktorskim studijama Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu pod rukovodstvom dr Jelene Filipović.

zaključka da metoda koja se nazivala AVGS - audio-vizuelna-globalno-strukturalna metoda, zasnovana na biheviorizmu u psihologiji i strukturalizmu u lingvistici i široko zastupljena do pojave komunikativne nastave, ne zadovoljava komunikativne potrebe i ne dovodi do ciljeva u oblasti komunikacije. Sa druge strane, komunikativna nastava se zasniva na ideji da je jezik sistem komunikacije i ima za cilj razvoj komunikativne kompetencije budućeg govornika stranog jezika. Ovo novo interesovanje za komunikaciju manifestuje se u lingvističkim studijama i u razvoju istraživanja baziranim na jeziku u dinamičnoj i aktivnoj upotrebi i objedinjuje sve tekstualne aspekte lingvističke komunikacije. Dakle, savremenu nastavu stranih jezika odlikuju različiti pristupi i metode, kao i različiti „izmenjeni“ oblici osnovnih metoda koje su se pojavile u cilju otklanjanja uočenih nedostataka.

Pojam komunikativne kompetencije osnova je komunikativnog pristupa u nastavi stranih jezika i zasniva se na tvrdnji da kompetentan govornik ne vlada samo znanjem gramatike i vokabularom ciljnog jezika, već je potrebno da zna da to jezičko znanje upotrebi na adekvatan način u čitavom nizu društvenih situacija. Komunikativna kompetencija je dakle sposobnost da se generiše poruka sa određenom namerom, u cilju uspostavljanja uspešne komunikacije među sagovornicima. Kompetentan sagovornik usklađuje svoje poruke sa komunikativnim ciljem sagovornika i na taj način stvara produktivan dijalog (Hymes, 1972).

Canale (1983) smatra da se komunikativna kompetencija sastoji od sledeće četiri osnovne komponente, odnosno kompetencije:

1. gramatička kompetencija – u koju se ubrajaju izgovor, sintaksa i vokabular;
2. diskursna kompetencija – koja podrazumeva poznavanje pravila struktuiranja i organizovanja dužih tekstova, razgovora;
3. sociolingvistička kompetencija – kojoj pripada odabir i kontroloisanje različitih stilova govora i pisanja koji se smatraju adekvatnim u određenoj komunikativnoj i društvenoj situaciji, kao i poznavanje i primena pravila učitivosti i formalnog razgovora;
4. strateška kompetencija – koja podrazumeva poznavanje strategija za započinjanje, održavanje toka i završavanje razgovora, kao i poznavanje strategija kojima govornik pribegava u situacijama kada njegovo znanje nije

na takvom nivou da može da se seti i upotrebi odgovarajuću reč u datoj situaciji.

Da bi učenik ili bilo koji pojedinac govorio stranim jezikom, on mora da poseduje određeni nivo gramatičkog znanja, kao i određeni vokabular. Međutim, izolovano znanje gramatičkih pravila i vokabulara nije dovoljno, već je potrebno stvoriti učeniku priliku i mogućnost da to znanje upotrebi u komunikativnom kontekstu. Sa tim u skladu, nastavnik koji predaje strani jezik upotrebom komunikativnog pristupa podučava učenike različitim strategijama za rešavanje jezičkih i komunikativnih problema koje će im biti od velikog značaja prilikom svakodnevne interakcije na ciljnom jeziku.

Druga važna karakteristika komunikativne nastave je da se njenom primenom razvija učenikova autonomija u procesu usvajanja stranog jezika. U cilju razvijanja učenikove autonomije posebna pažnja se posvećuje ovom pristupu u nastavi koji uključuje razmišljanje o samom jeziku, što se ogleda u naglašavanju svesti o jeziku (eng. *language awareness*) (Carter, 2003). Dakle, učenici kroz razgovor i simulaciju svakodnevnih komunikativnih situacija koje vode sa nastavnikom ili međusobno postaju svesni svojih strategija učenja ciljnog jezika koje potom mogu da unapređuju i razvijaju.

2. Vokabular u komunikativnoj nastavi stranih jezika

Sa komunikativnim pristupom u nastavi stranih jezika došlo je i do promena u stavovima o mestu i ulozi vokabulara u nastavnom procesu. Pre promena u stavovima, tehnici i metodama u nastavi, vokabularu se nije posvećivala velika pažnja, budući da je najveći deo nastavnog procesa stranih jezika bio posvećen gramatici.

U drugoj polovini XX veka izmenili su se mesto i uloga vokabulara u nastavnom procesu. Prvi razlog za to je pojava komunikativnog pristupa u nastavi, a kao drugi razlog navode se istraživanja u oblasti leksičke semantike (Lyons, 1997). Sa druge strane, usvajanje vokabulara stranog jezika ne odnosi se samo na učenje što većeg broja reči, već na vrstu leksike koja se usvaja. Lahuerta i Pujol (1993) smatraju: „Cilj se ne sastoji samo u predavanju velikog broja reči da bi se

više znalo, već je potrebno ponuditi kvalitet u nastavi da bi se bolje upoznale reči i stekla mogućnost dobrog snalaženja u novim situacijama. Naš cilj kao nastavnika sastoji se u tome da učenicima ponudimo selekciju leksike koja će im omogućiti da dostignu svoje komunikativne ciljeve.”¹

Read (2000) smatra da vokabular ima sledeća tri primarna aspekta:

1. veličina vokabulara - podrazumeva broj reči koje neka osoba zna, i koji se u komunikativnoj nastavi ne meri apsolutnim vrednostima, već se imaju u vidu različiti komunikativni konteksti i situacije;
2. karakteristike reči- kod učenika se razumevanje leksičkih jedinica kreće od nejasnog, prepoznatljivog do preciznog;
3. organizacija leksikona- odnosi se na način na koji su reči i druge leksičke jedinice organizovane u mozgu govornika odnosno učenika ciljnog jezika.

3. Osnovne karakteristike leksike

U nastavku rada prikazane su osnovne karakteristike leksike, kao i definicije koje se smatraju važnim u nastavi vokabulara L2. Ove definicije i stavovi odnose se na razlikovanje termina 'leksika' i 'vokabular', 'reč' i 'leksička jedinica', 'leksički registar', 'sociolingvistička upotreba', 'značenje leksičkih elemenata', kao i 'proces semantizacije'.

3.1. Leksika – vokabular

Postavlja se pitanje šta se podrazumeva pod leksikom i koja je razlika između termina 'leksika' i 'vokabular'? Pojedini istraživači (Gómez Molina, Izquierdo Gil, Benítez Pérez) prave razliku između ova dva termina, a koja se sa druge strane odnosi i na aktivnu i pasivnu leksiku. Saglasni su u mišljenju da je leksika potpuni skup svih reči u jednom jeziku, dok je vokabular njegova aktualizacija u diskursu i komunikativnim situacijama. Za pedagoški rad i za nastavnu aktivnost ova terminološka razlika je veoma bitna prilikom selekcije i gradiranja leksike u nastavi, budući da sve naučene reči ne moraju striktno priradati aktivnoj leksici.

¹ „El objetivo no es sólo enseñar cantidad de vocabulario para saber más, sino ofrecer calidad en la enseñanza para conocer mejor y poder enfrentarse con buenos resultados a nuevas situaciones. Nuestra tarea como profesores consistirá en ofrecerles a los alumnos una selección del lexico que les permita alcanzar sus objetivos comunicativos” (Prev. autor)

3.2. Reč – leksička jedinica

Druga razlika važna za nastavu i usvajanje leksike je razlikovanje termina 'reč' i 'leksička jedinica'. Termin leksička jedinica koristi se sve više u novijim istraživanjima i u didaktičkim predlozima, budući da jedna leksička jedinica može biti sastavljena od jedne ili više reči i može imati jedno ili više značenja. Tako je na primer u španskom jeziku 'banco' u isto vreme i reč i leksička jedinica koja ima različita značenja: mesto gde čuvamo novac, klupa za sedenje i skup nečega. Glagol 'dar' (dati), međutim, dozvoljava različite kombinacije: sam glagol ima značenje , 'dati, predati nešto nekome', ali se isto tako može naći u kombinaciji sa različitim imenicama 'dar un paseo' (prošetati se), 'dar un beso' (poljubiti) itd. Ova razlika bitna je ne samo za klasifikaciju i lingvističku analizu, već i zbog toga što je usko povezana sa usvajanjem i skladištenjem vokabulara. Morantes (2005) navodi da usvajanje leksike podrazumeva razumevanje i usvajanje veza koje postoje između forme i značenja, i da se ne sastoji u učenju izolovanih reči.

Postoje brojne klasifikacije leksičkih jedinica (Marta Higuera, 1996, Pichardo, 2000, Gómez Molina, 2004), u kojima ih istraživači dele u dve osnovne grupe:

1. leksičke jedinice koje se odnose na izolovanu reč, kao što su 'coche', 'libro' itd. i
2. leksičke jedinice koje se sastoje od dve ili više reči, npr. 'coche nuevo', 'por si acaso', 'dar un beso' itd.

U drugu grupu ubrajaju se fraze i izrazi (*tirar la toalla, meter la pata, quedarse para vestir santos*), kolokacije (*blanco y negro, vino tinto, caja de ahorros*), institucionalizovani izrazi (*encantada de conocerle, mucho gusto, buen viaje*), konektori i diskursne odrednice (*en primer lugar, por otra parte, ahora bien, sin embargo*).

Zajednički evropski okvir za žive jezike (Marco de Referencia Europeo para las Lenguas, 2002) predlaže klasifikaciju u kojoj se ne pravi razlika između reči i leksičke jedinice, već između leksičkih i gramatičkih elemenata. Na osnovu ovog dokumenta zaključuje se da su leksički elementi otvoreniji leksički skup i da uključuju gotove izraze (ustaljene formule - *buenos días*, modizme - *estirar la pata*,

ustaljene strukture - *por favor, ¿sería tan amable de + verbo* i sve vrste polisemičnih leksičkih jedinica - *tanque*). Sa druge strane, gramatički elementi pripadaju „zatvorenim grupama reči“ i imaju prvenstveno sintakstičku funkciju. U ovu grupu ubrajaju se članovi, kvantifikatori, demonstrativi, zamenice, predlozi itd.

3.3. Sociolingvistička upotreba i registar

Poznato je da se lingvistika u XX veku sve do pojave sociolingvistike i srodnih interdisciplinarnih pravaca prvenstveno bavila jezičkim znanjem, odnosno jezičkim sistemom uopšte, zanemarujući skoro potpuno stvarnu upotrebu jezika u komunikacijske svrhe. Dakle, za sociolingviste jezik se ne može posmatrati i analizirati nezavisno od konteksta društva, kulture, psihe itd. Prema sociolingvističkom stanovištu jezičko znanje mora se analizirati sa barem dva aspekta svog ispoljavanja, odnosno sa aspekta kompetencije koda, koja se odnosi na poznavanje jezičkih sredstava i pravila za njihovo kombinovanje, kao i sa aspekta komunikativne kompetencije, koja se tiče poznavanja pravila za adekvatan izbor i upotrebu jezičkih sredstava u zavisnosti od komunikativnog konteksta (Radanović, 1997).

Registar se povezuje sa različitim komunikativnim situacijama. Iz tog razloga registar se često naziva i funkcionalnim varijetetom. Pored klasične podele registra na formalni i neformalni ili kolokvijalni, pojedini autori navode četiri tipa podregistara: *colloquial oral* (govorni kolokvijalni), kao što je porodični razgovor, *formal escrito* (formalni pisani), koji se koristi npr. prilikom prijavljivanja za posao, *colloquial escrito* (kolokvijalni pisani), npr. u elektronskoj pošti, i *formal oral* (formalni govorni), koji srećemo npr. u medijskim saopštenjima.

3.4. Značenje reči

Još jednu karakteristiku leksike predstavljaju različita značenja koje imaju reči u bilo kom jeziku. Značenja reči i leksičkih jedinica mogu biti veoma složena i skoro se nikada u potpunosti ne podudaraju u različitim jezicima. Cevero i Pichardo (2000) daju klasifikaciju značenja reči i u nju ubrajaju: denotaciju, konotaciju, diferencijalno značenje i prototip, kontekstualno značenje, kolokaciono značenje,

pragmatičko i diskursivno značenje, sinonime i antonime, polisemiju, homonimiju, hiponimiju i hiperonimiju.

3.5. Semantizacija

Semantizacija se smatra preduslovom za usvajanje vokabulara. Ona je konstruktivan i dugoročan proces. Iz tog razloga čvrsto je vezana za tehnike uvođenja i predstavljanja vokabulara i podrazumeva dvostruku obradu, od strane učenika i od strane profesora (Gómez Molina). Ovaj autor (2004) razvio je didaktički model, koji je sastavni deo procesa nastave i učenja jezika. On polazi od centralne reči u tekstu (*palabra nuclear del texto*) i usmeren je kako na nastavnika tako i na učenika. Sastavljen je od sledećih delova:

1. referenti – odnose se na vezu centralne reči sa drugim leksičkim jedinicama u tekstu, kao i sa drugim poznatim rečima i leksičkim jedinicama;
2. konceptualne i funkcionalne grupacije – odnose se na kategorizaciju poznatih leksičkih jedinica u cilju uspostavljanja paradigmatičkih i značenjskih odnosa među njima;
3. semantičke veze – odnose se na razvijanje asocijativnih veza koje uključuju denotativno, konotativno značenje, sinonime, antonime itd.;
4. leksička geneza – podrazumeva morfologiju i građenje reči;
5. nivo upotrebe i registar – odnose se na adekvatnu upotrebu stilova i registara u zavisnosti od komunikativne situacije i konteksta;
6. frazeološke jedinice – odnosno proučavanje ustaljenih fraza, izraza, poslovice, lokucija i njihovo predstavljanje kroz kulturološke aspekt ciljnog jezika;
7. generalizacija – podrazumeva primenu i ponavljanje naučenih leksičkih jedinica u cilju njihove potpune konceptualizacije i razvijanja sposobnosti kod učenika za dalju njihovu produktivnu upotrebu.

4. Aspekti usvajanja leksike - učenje, poznavanje i upotreba leksičkih jedinica

U procesu usvajanja leksike ciljnog jezika, nakon faze semantizacije dolazi faza skladištenja i zadržavanja novih leksičkih jedinica. Postoje brojni faktori koji

potspešuju ili pak ometaju i sprečavaju njihovo zadržavanje u memoriji. Jedan od faktora je transferencija, koja kako navodi Morantes (2005) može biti pozitivna i negativna transferencija forme reči, kao i pozitivna i negativna transferencija značenja reči. Dakle, može se reći da je usvajanje leksičkih jedinica ciljnog jezika kompleksan proces koji se može podeliti u tri etape (Morantes, 2005):

1. prepoznavanje leksičke jedinice - u ovoj fazi učenik usvaja grafički oblik reči i počinje da uspostavlja vezu između forme i značenja;
2. u drugoj fazi učenik otkriva različita moguća značenja leksičke jedinice (konotativna, denotativna, figurativna, dijalektološka itd.), kao i njihove morfološke i sintaksičke mogućnosti;
3. u trećoj etapi leksička jedinica se uključuje u mentalni leksikon učenika i kao takva predstavlja deo njegovog pasivnog vokabulara. Mentalni leksikon omogućava organizaciju vokabulara pomoću hijerarhijskih i semantičkih mreža.

Cervero i Pichardo (2000) dopunjavaju ovaj kompleksni proces još jednom etapom, odnosno upotrebom leksičke jedinice. U ovoj fazi leksička jedinica već je postala deo aktivnog vokabulara učenika, i on je sposoban da je upotrebi u komunikativnom situaciji.

5. Strategije za učenje i usvajanje vokabulara

Pojam 'strategija' označava tehnike koje koristimo za svaku vrstu učenja. U učenju stranog jezika strategije su veoma bitne, kako za nastavu, tako i za sam tok usvajanja ciljnog jezika. Jedan od većih problema u nastavi jeste pitanje kako pripremiti učenike da koriste jezik. U komunikativnoj nastavi, u čijoj je osnovi kognitivna lingvistička teorija, strategije su izuzetno značajan elemenat u procesu usvajanja stranog jezika.

5.1. Oksfordova klasifikacija strategija

Jedna od najpoznatijih klasifikacija strategija usvajanja vokabulara je Oksfordova klasifikacija (Cervero, Pichardo, 2000), po kojoj su sve strategije odnosno tehnike podeljene u dve grupe, u direktne i u indirektne.

5.1.1. Direktne strategije:

Mnemotehničke strategije ili strategije pamćenja zasnivaju se na principima koji uključuju značenje, pravljenje asocijacija među leksičkim grupama i njihovo ponavljanje. Strategije pamćenja veoma su važne u procesu usvajanja vokabulara, jer obuhvataju primenu slike i zvuka, stvaranje semantičkih mapa, korišćenje ključnih reči, struktuirano i pravovremeno ponavljanje, kao i upotrebu radnji,

Kognitivne strategije podrazumevaju različite tehnike rada na stranom jeziku. Odnose se na stvaranje i organizaciju struktura za input i output korišćenjem strategija vežbanja, kroz primanje i slanje komunikativne poruke, putem logičke analize, rezonovanja i zaključivanja pravila. Ovu strategiju takođe karakteriše upotreba rečnika, autentičnih dokumenata i dodatnih nastavnih materijala,

Kompenzacione strategije i strategije komunikacije mogu biti usmerene na receptivne veštine slušanja i čitanja i na produktivne veštine govora i pisanja. Kada učenici ili učesnici u procesu produkcije stranog jezika ne znaju kako da iskažu određene leksičke ili gramatičke strukture, oni pribegavaju upotrebi kompenzatornih strategija, koje obuhvataju izbegavanje nepoznate reči, parafraziranje, upotrebu sinonima i antonima, korišćenje reči iz maternjeg jezika ili iz drugog stranog jezika, izmišljanje odnosno stvaranje novih reči, odabiranje odgovarajuće teme, menjanje i prilagođavanje komunikativne poruke, korišćenje mimike i gestikulacije, kao i delimično ili potpuno izbegavanje komunikacije.

5.1.2. Indirektne strategije:

Metakognitivne strategije učenik primenjuje da bi sam regulisao proces učenja i usvajanja vokabulara, kao i da bi organizovao i evaluirao način rada.

Afektivne strategije odnose se na stavove, emocije i na motivaciju u nastavnom procesu. Učenici koriste različite strategije kako bi smanjili anksioznost, ohrabрили se i sebe podstakli na dalji rad,

Na osnovu postulata komunikativne nastave, jezik se shvata kao sredstvo interakcije među ljudima i realizuje se u društvenom kontekstu. Društvene strategije, sa jedne strane, regulišu interakciju između učenika i između učenika i

profesora, dok sa druge strane utiču na razumevanje kulturnih obeležja i razlika, i pomažu pri razvijanju svesti o osećanjima i stavovima drugih ljudi.

5.2. Hatchova i Brownova klasifikacija strategija

Pored Oksfordove klasifikacije, koja se može primeniti kako za učenje stranog jezika upošte, tako i za učenje vokabulara, poznata je i klasifikacija strategija koju su sačinili Hatch i Brown (1995). Strategije za učenje vokabulara u ovoj klasifikaciji grupisane su u pet grupa:

- strategije stvaranja kontakta sa novim rečima,
- strategije stvaranja mentalne slike,
- učenje značenja reči,
- stvaranje jake mentalne veze između oblika i značenja reči,
- upotreba reči.

6. Nastava vokabulara - pregled osnovnih karakteristika

Kao što je već rečeno u radu, izuzetno važan problem u nastavi stranog jezika jesu priprema i osposobljavanje učenika da koriste jezik koji uče. U nastavi vokabulara nastavnik ima veliku ulogu, i od njega zavisi koliko će biti uspešno prebacivanje težišta sa kontrolisane nastave i podučavanja u učionici na realnu upotrebu ciljnog jezika u konkretnim komunikativnim situacijama. Prilikom usvajanja vokabulara od velike važnosti je motivacija učenika, koja se postiže osmišljavanjem i primenom različitih vrsta aktivnosti, metoda i tehnika. Vežbe bi trebalo da oslikavaju realne životne situacije i komunikativne kontekste u okviru kojih učenici imaju mogućnost da primene usvojeno znanje i da poboljšaju komunikativnu kompetenciju.

6.1. Ciljevi nastave vokabulara

Proces usvajanja leksike trebalo bi da doprinese poboljšanju učenikovog razumevanja i izražavanja. Pored toga, ciljevi nastave vokabulara su:

- uvećanje pasivnog vokabulara,
- povećanje broja prenetih elemenata iz pasivnog u aktivni vokabular,
- dostizanje semantičke tačnosti i terminološke preciznosti i

- motivisanje učenika da koriste i da se izražavaju na jeziku koji uče.

6.2. Nastavni sadržaj

Na osnovu poznavanja reči govornika ili učenika ciljnog jezika Calero (1992) predlaže sledeću klasifikaciju:

- potpuno nepoznate reči,
- reči koje smo nekada čuli ili pročitali i znamo njihovo okvirno značenje,
- reči čije značenje poznajemo, ali ih ne koristimo u govoru ili pisanju i
- reči čije značenje znamo i koristimo ih često u govoru ili pisanju.

Barbadillo (1991) smatra da prilikom usvajanja neke reči trebalo bi da naučimo:

- koncept na koji se odnosi ta reč,
- sintaksičke karakteristike reči,
- morfološku fleksibilnost reči,
- semantičku vezu sa drugim rečima,
- upotrebu reči.

Cassany (1994) navodi da poznavanje određene reči podrazumeva poznavanje:

- izgovora i pisanja,
- morfologije reči,
- sintakse (kategoriju reči, kombinatorne mogućnosti, upotrebu u kontekstu itd.),
- semantike (doslovna i prenesna značenja, kontekst, denotacija i konotacija, sinonimi, antonimi, polisemija, homonimija itd.),
- pragmatike (korišćenje reči sa određenom namerom u određenom kontekstu) i
- sociolingvistike (registri, adekvatni načini upotrebe reči u zavisnosti od komunikativne komunikacije).

6.3. Uloga profesora

Profesor bi trebalo da:

- koristi adekvatnu leksiku koja bi služila kao model,
- olakša usvajanje reči organizujući ih u skladu sa semantičkim kriterijumima,

- obezbedi aktivnosti koje bi omogućile učeniku da na progresivan način uvrsti usvojenu leksiku u pisani ili govorni iskaz,
- odabere odgovarajuću leksiku koju bi učenik trebalo da usvoji, a koja je u skladu sa njegovim nivoom znanja iz jezika koji uči,
- pripremi aktivnosti i organizuje nastavu u kojoj se ni na koji način ne zanemaruje komunikativni cilj. Reči bi trebalo predstavljati u kontekstu, a ne izolovane ili kroz liste reči izdvojene iz konteksta,
- obezbedi strategije koje bi dovele do zaključivanja značenja određene reči, kao i da navede učenicima odgovarajuće sinonime, antonime, prenesena značenja...itd.,
- uvede u nastavu leksičke kombinacije, poslovice, fraze i izrare, lokucije u skladu sa leksičkom jedinicom koja je predmet obrade,
- motiviše učenike na usvajanje novih reči i njihovu kasniju upotrebu, kao i da
- organizuje nastavu vokabulara koja bi bila paralelna sa usvajanjem drugih edukativnih sadržaja.

Cilj usvajanja vokabulara podrazumeva, takođe, da učenik proširi znanja o karakteristikama i o funkcionisanju reči kao leksičkih jedinica u svim njihovim dimenzijama.

6.4. Aktivnosti u procesu usvajanja leksike

Predviđene aktivnosti za usvajanje stranog jezika upošte i za usvajanje vokabulara treba uskladiti sa principima komunikativne nastave, odnosno treba ih predstaviti u kontekstu i u konkretnim tematskim celinama. Aktivnosti je moguće osmisliti na osnovu sledeće tipologije vežbanja:

- morfološke analogije (povezivanje reči na osnovu formalnih kriterijuma),
- semantičke karakteristike (sinonimija (kontekstualizovana), polisemija, antonimija itd.),
- asocijativne mogućnosti reči,
- semantičke mape (konceptualne mreže koje pokazuju semantičke veze među rečima),
- leksička preciznost (traženje odgovarajuće i najadekvatnije reči),

- sintaksičke konstrukcije (vežbanja bazirana na sintaksičkim odnosima),
- semantička polja (grupisanje reči u semantička polja),
- aktivnosti sa slikama i ilustracijama,
- analiza tvorbe reči (sufiksi, prifiksi, složenice itd.),
- lingvističke vežbe (osmosmerke, nizovi reči, skrivene reči, pogađanje pojmova, ukrštene reči itd.)
- upotreba rečnika u nastavnom procesu (uvođenje rečnika u aktivnu upotrebu, ne samo kao validnog elementa za razumevanje značenja reči, već i za stvaranje leksički tačne komunikativne poruke).

7. Nastava leksike španskog jezika: hrana i piće

Predlog za nastavu vokabulara na časovima španskog jezika kao L2 koji ćemo ovde izložiti zasniva se, s jedne strane, na osmišljavanju i sprovođenju niza aktivnosti u okviru didaktničke jedinice koja obrađuje tematsku celinu 'hrana i piće' (*la comida y la bebida*), a sa druge strane na nizu zadataka namenjenih tome da učenik proširi znanje o navedenoj temi. Uvođenje ove tematske jedinice u nastavu od velike je važnosti, budući da kod učenika budi veliko interesovanje, kao i da se stečena znanja mogu upotrebiti u svakodnevnim komunikativnim aktivnostima.

Leksičke jedinice koje se odnose na hranu i piće predstavljaju se i obrađuju pomoću različitih tekstova, autentičnih dodatnih materijala, kratkih snimljenih dijaloga koji podražavaju realne komunikativne situacije itd. Osim toga sprovode se brojne aktivnosti prilagođene temi i didaktičkim ciljevima, koji obuhvataju razvoj jezičke i pragmatičke kompetencije. Važno je napomenuti da je nastava španskog jezika kao L2 usmerena ka učenicima iz Srbije, što određuje primenu različitih strategija i metoda u predstavljanju ove tematske celine. Primera radi, prikazuju se brojne ilustracije i analitička objašnjenja i definicije. U isto vreme nastava se obogaćuje informacijama o španskoj i hispanoameričkoj gastronomiji, koja se potom upoređuje sa srpskom kuhinjom.

Primarni cilj ovih aktivnosti jeste usvajanje vokabulara koji se odnosi na hranu i piće, ali i proširenje znanja o osnovnim karakteristikama španske i hispanoameričke kuhinje. Navedeni cilj ostvaruje se uz pomoć primera iz svakodnevnog jezika, kao i uz pomoć raznovrsnih vežbanja koja razvijaju učenikovo

razmišljanje i njegove analitičke i perceptivne sposobnosti, a podstiču ga i da naučene reči kasnije upotrebi u stvarnoj komunikaciji. Glavna karakteristika i didaktički cilj ovog tipa nastave jeste aktivno učestvovanje učenika u nastavnom procesu.

Predviđene aktivnosti zasnivaju se na komunikativnom pristupu, čiji je cilj da razvije učenikovu komunikativnu kompetenciju. U isto vreme ne zanemaruje se nastava gramatičkih jedinica, jer se nastava leksike i gramatičkih struktura ne mogu posmatrati i predavati kao posebne i odvojene celine. Vokabular koji se odnosi hranu i piće i odgovarajuće gramatičke strukture uvode se učenicima na nižem srednjem nivou znanja (*inicial-intermedio*), i to u pet etapa. Cilj nastave je da razvije četiri veštine: razumevanje pročitano g teksta (*la comprensión lectora*), razumevanje slušanog teksta (*la comprensión auditiva*), usmeno izražavanje (*la expresión oral*) i pisano izražavanje (*la expresión escrita*).

Tema se, između ostalog, uvodi i tako što profesor postavlja pitanja opšteg karaktera. Ona služe kao uvod i usmeravaju učenika ka sadržaju koji će se predavati na narednim časovima. Na osnovu tih pitanja učenici se upoznaju sa osnovnom temom, ali i sa podtemama povezanim sa datom oblašću koje mogu doprineti tome da učenik proširi znanja o kulturi zemalja španskog govornog područja. U tu svrhu mogle bi se obraditi sledeće pod teme: različite vrste hrane i pića, prodavnice, barovi, restorani, izražavanje ukusa, povezivanje ishrane sa zdravljem, način pripreme jela, tipična jela u zemljama u kojima se govori španski jezik. Ova etapa ne podrazumeva samo uvođenje teme i odgovarajuće leksike, već služi i tome da se prover i učenikovo poznavanje vokabulara koji će se predavati. Ova aktivnost učenika podstiče da aktivno učestvuje u času i budi interesovanje i motiviše na dalji rad i napredak.

Nakon uvoda u temu sprovodi se nova aktivnost, koja predviđa dva dijaloga koja se vode u restoranu i baru. Kao materijal za rad učenicima se daju odštampani dijalozi, kao i liste naziva i cena hrane i pića. Na pomenutoj listi nalaze se nazivi jela i pića karakteristični za zemlje španskog govornog područja, a koji nemaju ekvivalent u srpskom jeziku. Da bi se objasnilo značenje tih reči pribegava se analitičkim definicijama, opisivanju i objašnjenjima. U nastavku se slušaju snimljeni dijalozi i profesor postavlja različita o sadržaju dijaloga, kako bi se uverio da su

učenici razumeli tekst. Potom se učenicima dodeljuju uloge (*roles*) i oni vode kratke dijaloge pomoću kojih vežbaju predstavljene komunikativne situacije. U ovoj etapi (*Practica*) koriste se dva vežbanja, koja se odnose na pismeno i usmeno izražavanje. Prva aktivnost se sastoji u dopunjavanju kratkih dijaloga. Cilj ove aktivnosti je da učenici primene već poznate i usvojene pragmatičke formule. Druga aktivnost jeste simulacija realne situacije iz restorana ili bara. U ovoj simulaciji učenik aktivno učestvuje u oblikovanju dijaloga, oslanjajući se pritom na dijaloge i formulacije iz prethodnog vežbanja.

Na osnovu aktivnosti i vežbanja iz prve etape učenik može da klasifikuje različite vrste hrane i pića koja su karakteristična za Španiju, da prepozna reči koje označavaju mesta gde se prodaje ili služi hrana i piće, da koristi gramatičke strukture koje se često koriste prilikom naručivanja u restoranu ili baru, da traži račun itd. Pomoću ovih aktivnosti učenik takođe razvija sposobnost da uočava značenjske veza među rečima, da stvara konceptualne i funkcionalne grupe i da otkrivanja leksičkih kombinacija. Zahvaljujući tome on ih može adekvatno koristiti i u realnoj komunikativnoj situaciji.

Metodološki cilj druge etape isti je kao i cilj prve. U njoj se proširuje znanje o temi koja se obrađuje, a uvodi se i podtema u vezi sa kupovinom (*la compra*). Aktivnost može da se organizuje na sledeći način: učeniku se daje odštampan tekst i on treba da odgovori na pitanja, koja se odnose na sadržinu teksta. Tako nastavnik može da utvrdi da li je učenik razumeo tekst i da li poznaje reči koja se u njemu nalaze. Zatim se učeniku daju tri dijaloga, kakva se zaista vode tokom kupovine kupovine na različitim mestima, npr. na pijaci, u prodavnici itd. U tekstovima i dijalozima pojavljuju se nove reči koje imenuju namirnice i proizvode. Organizuju se različita vežbanja pomoću kojih učenici vežbaju pisanje i govornu produkciju, i na taj način učvršćuju i proširuju leksiku i komunikativne funkcije koje su usvojili tokom prethodne dve etape.

U trećoj etapi obrađuju se ukusi (*hablar sobre los gustos*). Ona počinje novim kontekstom, tj. razgovorom voditelja radijske emisije sa mladom glumicom. Učenici slušaju dijalog, a nastavnik potom proverava koliko su razumeli tekst. Tako se uvodi tema o ukusima, odnosno o tome da li se nekome sviđa ili ne sviđa određenih vrsta hrane i pića. U ovoj etapi ponavlja se glagol 'gustar' i njegova specifična

promena po licima. Zatim se uvode glagoli koji imaju iste gramatičke karakteristike, 'encantar' i 'apetecer'. Postoje brojna i različita vežbanja pomoću kojih učenici razvijaju komunikativne sposobnosti, upotrebljavaju reči koje su usvojili u prethodnim etapama i vežbaju ranije naučene gramatičke strukture. Kao dodatne aktivnosti, učenici mogu da improvizuju intervjue. Jedni preuzimaju ulogu voditelja, drugi sagovornika, a kao primer služi im razgovor između voditelja i glumice. Na ovaj način učenici se motivišu da učestvuju u nastavi, da budu aktivni i da samim tim razvijaju autonomiju u nastavnom procesu.

U četvrtoj fazi učenici se upoznaju sa pozitivnim i negativnim imperativom pravilnih glagola. Pored toga uvodi se i paradigma pojedinih nepravilnih glagola i pokazuje im se veza između imperativa i oblika zamenica u funkciji direktnog i indirektnog objekta. Zatim učenici uz pomoć zadataka vežbaju građenje imperativa i njegovu upotrebu u komunikaciji. Prva faza zadataka sastoji se u dopunjavanju rečenica odgovarajućim oblicima imperativa, a druga u čitanju recepata za pripremanje jela, te u promeni indikativnih oblika prezenta u odgovarajući imperativ.

U poslednjoj, petoj etapi proverava se i ponavlja ono što su učenici naučili u prethodnim etapama, da bi se konsolidovalo u mentalnom leksikonu učenika. Metodološka strategija zasniva se na aktivnostima koje učenika podstiču na posmatranje, analizu i sistematizaciju. U ovoj etapi u nastavu se uvode i frazeološke jedinice koje odgovaraju centralnoj reči, a takođe su povezane sa leksičkom jedinicom koja je predmet obrade, odnosno sa hranom i pićem.

Na osnovu rezultata nastave organizovane na prikazani način došli smo do sledećih zaključaka:

- Nakon pet faza učenici ne samo da su proširili leksičko znanje iz obrađivane oblasti, usvojivši nove reči, već su naučili i da ih adekvatno primene u konkretnim komunikativnim situacijama;
- Različiti tipovi aktivnosti individualnog i grupnog karaktera olakšavaju učenicima pamćenje usvojenih leksičkih jedinica, pokreću ih na dalji rad i motivišu ih da aktivno učestvuju u nastavi;

- Ovako osmišljena nastava podrazumeva primenu i ponavljanje naučenih leksičkih jedinica da bi ih učenici potpuno konceptualizovali i da bi razvili sposobnost za dalju produktivnu upotrebu tih reči i gramatičkih struktura.

8. Zaključak

Sa komunikativnim pristupom u nastavi stranih jezika došlo je i do promena u stavovima o mestu i ulozi vokabulara u nastavnom procesu. Smatra se da su strategije u učenju stranog jezika veoma bitne, kako za nastavu, tako i za sam tok usvajanja ciljnog jezika, budući da je pitanje kako pripremiti učenike da koriste strani jezik izuzetno veliki problem u nastavi. U komunikativnoj nastavi, koja se zasniva na teorijskim postavkama kognitivne lingvistike, strategije su veoma bitan elemenat u procesu usvajanja stranog jezika. U radu su predstavljene Oksfordova i Hatchova i Brownova klasifikacija, na osnovu kojih se autor ovog rada zaključuje da strategije za učenje jezika predstavljaju određenje aktivnosti, etape, korake ili tehnike koje učenici primenjuju da bi unapredili komunikativnu kompetenciju na jeziku koji uče, ali i da bi sam proces usvajanja ciljnog jezika učinili lakšim i efikasnijim. Pored toga, u nastavi vokabulara profesor ima veliku ulogu, i od njega zavisi uspeh prebacivanja težišta sa kontrolisane nastave i podučavanja u učionici na realnu upotrebu ciljnog jezika u konkretnim komunikativnim situacijama. Prilikom usvajanja vokabulara od velike važnosti je motivacija učenika, koja se postiže osmišljavanjem i primenom različitih vrsta aktivnosti, metoda i tehnika. Vežbe bi trebalo da oslikavaju realne životne situacije i komunikativne kontekste u okviru kojih učenici imaju mogućnost da primene usvojeno znanje i da poboljšaju komunikativnu kompetenciju.

Literatura

- Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa.
- Barbadillo de la Fuente, M. (1991). *La enseñanza del vocabulario*. Madrid: Universidad Complutense.
- Bosque, I. & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Real Academia Española.

- Calero Pérez, M. (1992). *Supervisión Educativa Integral*. 328. Lima: Editorial San Marcos.
- Canal, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards, J. & Schmidt, R. (eds.). *Language and Communication* (2-27). Harlow: Longman.
- Carter, R. (2003). Language Awareness. *ELT Journal* 57/1, 64-65. Preuzeto sa <http://203.72.145.166/ELT/files/57-1-9.pdf>.
- Cassany, D. (1994). Comprensión oral, en *Enseñar lengua*. 100-134. Barcelona: Graó. Preuzeto sa http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/ensenas.htm.
- Cevero, J. & Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa: Madrid.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Preuzeto sa <http://www.cervantes.es>.
- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Díaz López, L. (1998). Sácale partido a la clase de vocabulario: hacia un nuevo modelo de programa procesual. 227 – 234. En: Franco Figueroa, M. (ed.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. U Pride J.B. & Holmes J. (eds.). *Sociolinguistics*. 269-293. London: Penguin Books.
- Gómez Molina, J. (2003). Español para fines específicos. La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos. Universidad de Valencia. U *Actas del II Congreso internacional de español para fines específicos*. Ámsterdam. Preuzeto sa <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/actas/ciefe/ciefe2.pdf>.
- Lahuerta, J. & Pujol, M. (1996). *El léxico mental y la enseñanza del vocabulario: La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica*. Preuzeto sa <http://marcoele.com/contenidos/biblioteca-historica/>.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.

- Martin Garcia, J. (1999). *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Morantes, V. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno, F. (2000). *¿Qué español enseñar?*. Madrid: Arco Libros.
- Navarro, C. (2004). Didáctica de las unidades fraseológicas. Universidad de Verona. Preuzeto sa <http://www.ub.es/filhis/culturele/cnavarro.html#nota1>.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Radanović, M. (1997). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Izdavačka knjižnica Zorana Stojanovića.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Resumen

Según datos recientes se puede decir que más del sesenta por ciento de la población del mundo habla más de una lengua. El conocimiento de los idiomas extranjeros, el bilingüismo o el multilingüismo en esta época es más un requisito que la excepción. De ahí, el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras es una preocupación importante en el campo de la educación actual.

Durante mucho tiempo, aprender una lengua se consideraba equivalente a aprender gramática, y la metodología más común de las lenguas extranjeras era el análisis gramatical y la traducción de textos escritos. Con el tiempo se pasó a otros métodos o enfoques, por ejemplo Método Directo, El Enfoque Oral y la Enseñanza situacional de la lengua, El Método Audio lingüístico, La Enseñanza Comunicativa u otros. En los años sesenta del siglo XX los métodos audiovisuales e audioorales produjeron un cambio en el modo de la enseñanza de idiomas.

En este período, cuando se enseñan mucho las lenguas y cuando el conocimiento de las lenguas extranjeras es un requisito, es necesario plantear algunas preguntas y actuar según ellas con el propósito de que la enseñanza de las lenguas extranjeras sea eficaz y satisfactoria. Estas preguntas se refieren en el objetivo de la enseñanza de los idiomas, en la naturaleza de la lengua, en el método de enseñanza, en los principios de la organización y planificación que facilitan más el proceso de aprendizaje, en el uso y papel de la lengua materna, en las técnicas, actividades y materiales complementarios incorporados en un método que se usan para facilitar la enseñanza a los alumnos.

Enseñanza comunicativa se basa en un concepto – la lengua como un método de comunicación. Por lo tanto, hablar un idioma significa expresar, transportar y negociar diferentes significados. Sin embargo, hay que tener en cuenta que comunicarse no es simplemente hablar. Por eso es muy importante aprender a formar frases, crear las formas o estructuras, no a repetirlas. El desarrollo de la competencia comunicativa incluye también el de la competencia lingüística, o sea gramatical, a las que cada futuro hablante tiene que llegar progresivamente y en una determinada medida.

Por otro lado, la capacidad para crear frases no es suficiente para la comunicación. La conversación sólo existe cuando se usan estas oraciones, o ya son utilizadas para realizar una serie de conductas y actividades sociales, como hablar, narrar, describir, saludar, despedirse, pedir, ordenar, expresar deseos, por ejemplo.

La enseñanza comunicativa no se refiere a un método concreto, es más la manifestación de nuestro entendimiento de la comunicación como actitud que se realiza en distintos entornos sociales y culturales. En la enseñanza comunicativa se utilizan distintos enfoques y métodos que corresponden a cada situación social. Por lo tanto, el concepto cultural es muy importante en la creación de la competencia comunicativa del hablante. Bajo el concepto del término "competencia comunicativa" se refiere en la habilidad de elegir y usar el subsistema lingüístico más adecuado. Buen dominio de una lengua radica en una habilidad de adaptarse al registro más conveniente para cada situación. Se pueden provocar equívocos en interpretación de actitudes y comportamientos utilizando un modo demasiado culto o por otra parte, demasiado formal en situaciones informales.

De ahí, se puede concluir que la competencia comunicativa representa la integración de cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Con la enseñanza comunicativa es posible profundizar distintos aspectos, pero siempre teniendo en cuenta el análisis de la lengua como sistema de conjunto.

Pero, la creación de la competencia comunicativa con los niños, cuando se habla más de la adquisición que del aprendizaje de una lengua extranjera, es más fácil. El proceso del aprendizaje de una lengua extranjera con los adultos es más o menos consiente, y por eso, es necesario influir permanentemente en él durante la enseñanza, tanto en la adquisición de las reglas gramaticales como en el desarrollo de la capacidad de elegir las estructuras que corresponden a una comunicación dada.

Este enfoque se centra en las necesidades e intereses de los alumnos, propone la adquisición de la lengua a través de la práctica comunicativa e introduce la lengua escrita desde el principio del aprendizaje, no sólo como una destreza para reforzar lo aprendido de forma oral y escrita, sino también como una habilidad que tiene sus técnicas y sus objetivos propios. La enseñanza comunicativa tiene como objetivo aprender a comunicar en la lengua extranjera y por eso se introduce el concepto "acto de habla". Ya no se enseña el imperativo o subjuntivo como unidades gramaticales independientes, sino se enseña cómo pedir que alguien haga algo, por ejemplo. Es una forma del aprendizaje centrada en el alumno. En esta forma se establecen diferentes situaciones en las que los alumnos adoptan un papel más activo, utilizan actividades en las que hacen preguntas, corrigen a otros alumnos. En la mayoría de las actividades comunicativas, el centro de atención es la actividad misma y su significado comunicativo. En otras palabras, la enseñanza comunicativa tiene como propósito ayudar a los alumnos en la construcción de un aprendizaje significativo, favoreciendo al mismo tiempo, un encuentro activo del estudiante con la lengua que está aprendiendo, en este caso el español.

En la enseñanza comunicativa, el profesor no es la única fuente de las respuestas e informaciones. En efecto, en los enfoques comunicativos se cambia el papel del profesor, que ya no es la fuente de conocimiento, sino llega a ser un facilitador y guía de los procesos de aprendizaje, creando las condiciones adecuadas para que el alumno avance. En esto, junto con otras características, consiste el gran avance de este enfoque.

Palabras claves: *la enseñanza comunicativa, la lengua extranjera, el vocabulario, el español.*