

UDK: 811.131.1'243:371.3(497.16)

Izvorni naučni rad

Gordana BOJIĆIĆ (Nikšić)

Filozofski fakultet – Nikšić

bgole81@yahoo.com

GRAMATIČKA KOMPETENCIJA I POJMOVI EKSPPLICITNOG I IMPLICITNOG GRAMATIČKOG ZNANJA

U radu ćemo ukazati na značaj koji savremena istraživanja u oblasti obrazovne lingvistike i teorije učenja i usvajanja stranih jezika pripisuju gramatičkoj kompetenciji. Naime, iako su se tokom razvoja glotodidaktike javljali stavovi da gramatici nema mjesta u nastavi i učenju jezika, drugu polovinu XX vijeka obilježila su istraživanja koja su jasno ukazala da učenici moraju posjedovati znanje o jeziku koji uče i pravilima njegove upotrebe, ali najvažnije od svega, moraju biti u stanju da ta svoja znanja primijene u komunikaciji na stranom jeziku. Tačnije, pored eksplicitnog poznavanja gramatičkih pravila, moraju posjedovati i implicitno znanje koje se odnosi na ispravnu upotrebu gramatičkih pravila u svakodnevnoj komunikaciji.

U radu ćemo definisati pojmove gramatičke kompetencije, implicitnog i eksplicitnog gramatičkog znanja. Zatim ćemo analizirati rezultate dobijene testiranjem koje je sprovedeno u 25 osnovnih škola u Crnoj Gori kako bismo utvrdili u kojoj su mjeri učenici ovladali gramatičkim strukturama i na receptivnom i na produktivnom planu. Drugim riječima, testirano je eksplicitno i implicitno znanje gramatike italijanskog jezika učenika završnog razreda osnovne škole u Crnoj Gori. Krajnji rezultat istraživanja predstavlja izrada gramatičkih deskriptora na osnovu najfrekventnijih gramatičkih struktura koje su sadržane u nastavnom planu i programu za italijanski jezik u osnovnim školama Crne Gore na nivou A2.

Ključne riječi: *gramatika, gramatička kompetencija, eksplicitno gramatičko znanje, implicitno gramatičko znanje*

Nastava gramatike je oduvijek imala važnu ulogu u nastavi i učenju stranih jezika. Dugo se poznavanje nekog jezika poistovjećivalo sa poznavanjem gramatičkih pravila. Ne samo da se gramatika smatrala osnovnim jezičkim elementom koji je trebalo da bude predavan i naučen, već se smatralo i da je za učenike dovoljno da poznaju gramatiku ukoliko žele da nauče strani jezik (Rutherford 1987, Tanović 1978). Centralna uloga gramatike u nastavi stranih jezika ostala je nepromijenjena sve do dvadesetih godina XX vijeka, kada su nastala brojna istraživanja koja su preispitivala njen značaj u procesu učenja i usvajanja drugog ili stranog jezika. Međutim, i pored osporavanja njenog značaja u usvajanju drugog i stranih jezika, savremena istraživanja u okviru teorije usvajanja drugog jezika navode na zaključak da gramatička kompetencija predstavlja važan faktor u procesu učenja maternjeg i stranih jezika. Naime, bez adekvatnih gramatičkih znanja, ne može se očekivati da će učenik biti u stanju da ostvari komunikaciju na stranom jeziku.

Da bismo govorili o gramatičkom znanju učenika, moramo prije svega definisati pojam gramatičke kompetencije. Prve definicije gramatičke kompetencije kao elementa komunikativne kompetencije javljaju se u drugoj polovini XX vijeka.

Lado (1961) je predložio model na osnovu kojeg jezičko znanje obuhvata tri dimenzije poznavanja jezika: fonologiju, strukturu i vokabular. Polazilo se od pretpostavke da je učenik koji zna jezik sposoban da pokaže svoje znanje iz ove tri oblasti u okviru osnovne četiri jezičke vještine. Gramatičko znanje se sastojalo samo od morfosintaktičke forme. Carroll (1968: 48) je proširio Ladov model, tako da definiše jezičku kompetenciju u smislu fonologije i ortografije, gramatike i leksikona. Gramatička kompetencija obuhvata i morfosintaktičke i semantičke komponente gramatike, dok leksička kompetencija obuhvata morfeme, riječi i idiome sa jedne, i semantičke i gramatičke komponente leksikona sa druge strane. Carroll je ovdje ukazao na preklapanje forme i značenja u kontekstu upotrebe jezika. Povezujući gramatičko znanje sa upotrebom, Carroll redefiniše jezičko znanje kao stepen u kojem učenik može da pokaže svoja znanja u upotrebi fonologije, ortografije, gramatike i leksikona dok se služi nekom od jezičkih vještina u komunikaciji na jeziku koji uči ili usvaja.

Canale i Swain (1980) definišu gramatičku kompetenciju kao poznavanje fonoloških, leksičkih, sintaktičkih i semantičkih pravila i predlažu model gramatičke kompetencije koji obuhvata leksičko-gramatičke i semantičko-gramatičke karakteristike jezika. Na osnovu tog modela, Bachman i Palmer (1996), opisujući znanje jezika, definišu gramatičko znanje kao poznavanje vokabulara, sintakse i fonologije/ ortografije na nivou sintagme i rečenice, dok tekstualno znanje obuhvata poznavanje kohezije, retoričke organizacije i konverzacijske organizacije na nadrečeničnom i diskursnom nivou.

Pichiassi (1999: 212) smatra da se gramatička kompetencija ogleda u poznavanju gramatičkih karakteristika i struktura nekog jezika i sposobnosti njihove upotrebe. Drugim riječima, gramatička kompetencija je sposobnost učenika da razumije i iskaže značenja kroz produkciju i prepoznavanje ispravnih rečenica a ne sposobnost memorisanja i ponavljanja samih jezičkih pravila. Sličnu definiciju nam nudi i Brugè (2005: 42). Za autorku gramatička kompetencija predstavlja usvojeno znanje o principima i pravilima koja uređuju nivo zvuka, riječi, rečenice i značenja. Takva kompetencija se manifestuje kroz sposobnost učenika da stvara rečenice koje spadaju u gramatiku jezika koji se uči.

Najpotpuniju definiciju nudi nam Larsen-Freeman (1991: 281) koja definiše gramatičko znanje kroz tri dimenzije: jezičku formu, semantičko značenje i pragmatičku upotrebu. Jezička forma podrazumijeva morfologiju (kako se riječi grade) i sintaktičke obrasce (kako se riječi međusobno povezuju). Ova dimenzija se prvenstveno odnosi na tačnost. Dimenzija značenja opisuje značenje koje prenosi leksička ili leksičko-gramatička struktura, i odnosi se na smislenost jezičkog iskaza. Upotreba se odnosi na leksičko-gramatičke izbore koje govornik pravi kako bi ostvario odgovarajuću komunikaciju u datom kontekstu. Pragmatička upotreba opisuje kako i kada se neki jezički oblik koristi u datom kontekstu umjesto drugog oblika, posebno ukoliko oba oblika prenose gotovo identično ili slično značenje. Purpura (2004: 59) smatra da je pri utvrđivanju nivoa gramatičkog znanja upravo dimenzija upotrebe najteža za provjeru, jer ne možemo znati da li učenik posjeduje znanje o različitim oblicima koji prenose isto značenje a u datom kontekstu je odabrao samo jedan od njih, ili je oblik koji je upotrijebio jedini koji mu je poznat.

Svi navedeni autori ističu da gramatika obuhvata dimenziju forme i značenja i da se može testirati na rečeničnom i diskursnom nivou. O tome je potrebno voditi računa prilikom sastavljanja bilo kog gramatičkog testa jer ne bismo smjeli testirati poznavanje pravila ili poznavanje građenja obrazaca, već njihovu stvarnu upotrebu (Purpura, 2004: 81).

Jasno je da će se nivo gramatičke kompetencije utvrđivati na jezičkim testovima. Međutim, potrebno je utvrditi da li provjeravamo eksplicitno ili implicitno poznavanje gramatike, ili pak oba. Da bismo uvidjeli razliku, potrebno je razjasniti pojmove implicitnog i eksplicitnog znanja o jeziku.

Pojmovi koji su nastali u okviru istražavanja na polju eksperimentalne psihologije, u teoriju o usvajanju jezika ušli su zahvaljujući Krashenu (De Graaff, Housen, 2009: 732) po kojem se implicitni procesi vezuju za usvajanje maternjeg i drugog jezika a eksplicitni procesi za učenje stranog jezika.

Implicitno znanje gramatike (Ellis 2003: 105) jeste znanje koje se dokazuje kroz usmenu i pisanu produkciju u komunikaciji, i ne podrazumijeva

sposobnost učenika da objasni gramatička pravila. Učenik gotovo da nije svjestan onoga što uči (De Keyser 2003: 314). Za Hulstijna (2002: 193) implicitno učenje kao nesvjesna i neplanirana aktivnost zahtijeva stalno izlaganje stranim jezikom. Iz tog razloga, u kontekstu učenja italijanskog kao stranog, a ne drugog jezika, teško je govoriti o implicitnom znanju gramatike.

EksPLICITNO znanje predstavlja svjesno znanje gramatičkih oblika i njihovih značenja, odnosno osposobljenost učenika da iskaže pravilo upotrebe gramatičke strukture, i najčešće podrazumijeva upotrebu metajezika (Doughty, Williams, 2009a: 232). EksPLICITNO učenje je svjesniji i kontrolisaniji proces, te je stoga podložniji nastavi nego implicitno učenje.

S druge strane, implicitna nastava predstavlja model u kojem se učenik izlaže gramatičkim strukturama i značenjima i od njega se očekuje da ih kasnije upotrijebi, pri čemu nastavnik ne pruža nikakva objašnjenja o funkcionisanju jezičkog sistema. EksPLICITNA nastava, naprotiv, uključuje objašnjenja o jezičkim strukturama i pravilima njihove upotrebe.

Modeli implicitne nastave gramatike zasnivaju se prije svega na načelima vezanim za usvajanje gramatike maternjeg jezika: jezik se usvaja kroz izlaganje učenika ciljnom jeziku, komunikaciju sa nastavnicima, drugim učenicima i sagovornicima bez ikakve svjesne aktivnosti usmjerene na nastavu gramatike. Krashen (1981, 1982, 1985), glavni zagovornik implicitne nastave, ističe da se gramatika, odnosno jezik uopšte, najbolje uči ukoliko se učeniku obezbijedi adekvatan input, a ne kroz objašnjenja, jezička vježbanja ili korekciju gramatičkih grešaka. Učenje i usvajanje jezika su dva različita procesa: usvajanje predstavlja prirodnu internalizaciju jezičkih formi i značenja kroz izlaganje ciljnom jeziku, dok učenje predstavlja svjesno razumijevanje i primjenu pravila koja učeniku prenesu nastavnik ili udžbenik. Krashen smatra da nema transfera iz učenja u usvajanje, odnosno da naučena pravila nikada ne mogu voditi ka implicitnom znanju jezika (Pichiassi, 1999: 170).

Međutim, brojna istraživanja sprovedena u sredinama u kojima su učenici usvajali drugi a ne strani jezik ukazala su na nedostatak implicitne nastave, odnosno pokazalo se da izloženost ciljnom jeziku sama po sebi nije dovoljna da bi se postigli viši nivoi komunikativne kompetencije na ciljnom jeziku (Doughty, Williams, 2009: 2). U tom smislu, zaključuje se da je u formalnom kontekstu nastave stranog jezika neophodna eksPLICITNA komponenta u komunikativnoj nastavi ili nastavi zasnovanoj na zadacima jer se samo na taj način dostižu željeni nivoi gramatičke tačnosti (Ur, 2011: 511, De Graaff, Housen 2009: 733).

Već smo ranije istakli da cilj nastave gramatike treba da bude osposobljavanje učenika za jezičku produkciju koja sadrži tačno upotrijebljene gramatičke strukture, odnosno, razvijanje implicitnog znanja (Ur, 2011: 507).

Osnovno pitanje jeste da li eksplicitna nastava doprinosi dostizanju ovog cilja, i da li su implicitno i eksplicitno znanje na neki način povezani?

Mogući odnosi između implicitnog i eksplicitnog znanja o gramatici mogu se izraziti na tri načina: veza između ova dva znanja ne postoji, postoji slaba veza i postoji jaka povezanost između ove dvije vrste znanja (De Graaff i Housen 2009: 734).

Krashen iznosi stav da između implicitnog i eksplicitnog znanja ne postoji nikakva veza i da eksplicitna znanja neće biti pohranjena u implicitni sistem jezičkih znanja. Implicitno znanje nije moguće razvijati kroz nastavu a eksplicitno znanje stečeno kroz nastavu igra veoma malu ulogu u upotrebi stranog jezika i razvijanju komunikativne kompetencije.

Hipoteza o slaboj povezanosti ove dvije vrste znanja posmatra ih kao zasebne sisteme. Nastava gramatike ne može direktno uticati na implicitno znanje, a eksplicitna znanja ne mogu prerasti u implicitna (iako može doći do automatizacije), mada mogu pomoći učeniku da razvija svoje implicitno znanje tako što će primijetiti razlike između struktura prisutnih u inputu i struktura koje je upotrijebio u jezičkoj produkciji na stranom jeziku. Transfer iz eksplicitnog u implicitno znanje zavisice od sposobnosti i spremnosti učenika da novu gramatičku strukturu integriše u sopstveni jezički sistem (De Graaff, Housen, 2009: 734; Ur, 2011: 512).

Ulogu eksplicitnog znanja prilikom usvajanja stranog jezika detaljno je predstavio Ellis (1997: 123). Input može biti usvojen, odnosno postati *intake* samo ukoliko učenik „primijeti“ novu gramatičku strukturu. Tek nakon toga jezička forma postaje dio međujezika pod uslovom da učenik uspije, putem procesa poređenja, da uvidi razliku u odnosu na trenutni međujezik. Ukoliko se radi o pojedinačnim riječima ili kraćim formulama, učenje može da se odvija i implicitnim putem jer nema većih poteškoća. Ukoliko je riječ o složenim strukturama ili sistemu pravila, proces postaje složeniji. U tom slučaju eksplicitno znanje stečeno putem fokusiranja na formu može pomoći razvoju implicitnog znanja.

DeKeyser (2009: 56) smatra da sigurno može biti, i da često dolazi do direktnog transfera iz eksplicitnog u implicitno znanje. Takav transfer se postiže vježbanjem. Učenici kroz nastavu počinju prvo da razvijaju eksplicitno znanje o jeziku (kroz eksplicitnu prezentaciju pravila i jezičke vježbe) zatim to znanje obrađuju i automatizuju (kroz komunikativne vježbe) sve dok eksplicitno znanje ne preraste u implicitno (De Graaff i Housen, 2009: 734).

Ellis (2008: 880–881) navodi rezultate istraživanja koja jasno ukazuju da učenici koji su bili izloženi nekom vidu eksplicitne nastave, na testiranjima postižu bolje rezultate od učenika kojima nijesu pružana objašnjenja o gramatičkim strukturama, koji nijesu dobijali korektivnu povratnu informaciju i sl.

Ovaj podatak je posebno važan za kontekst učenja stranog a ne maternjeg ili drugog jezika gdje učenici jedini kontakt sa stranim jezikom ostvaraju dva do tri puta nedjeljno u učionici.

Pomenuta istraživanja potvrđuju hipotezu da svjesno razmišljanje o jezičkoj formi i jezičke vježbe koje mu uslijede, olakšavaju prelazak sa eksplicitnog poznavanja pravila na implicitno, automatsko poznavanje i upotrebu jezika.

Kako se ova razlika reflektuje na jezičko testiranje i utvrđivanje gramatičke kompetencije? Već smo istakli da gramatika obuhvata dimenziju forme i značenja i da može biti testirana na nivou rečenice i teksta. Purpura (2004: 81) ističe da je teško testirati zasebno komponente gramatičkog znanja, jer su one tijesno povezane u jezičkoj upotrebi, tako da se najčešće na testu mjeri više komponenti istovremeno. Međutim, poželjno je navesti koju komponentu gramatike pokušavamo izmjeriti. U svakom slučaju, gramatički test ne treba da testira poznavanje pravila ili poznavanje građenja obrazaca, već njihovu stvarnu upotrebu.

Za Dimitrijevića (1999: 135) cilj testa gramatike jeste da utvrdi „u kom stepenu učenik može da manipulise, receptivno i produktivno, rečeničnim obrascima, da li ume da razume, prepozna i sam sastavi gramatički korektnu rečenicu, sačinjenu od onih elemenata koji su bili prezentirani i uvežbavani, odnosno da li je u stanju da razume i da se produktivno koristi onim što bismo uslovno mogli da nazovemo osnovnim rečeničnim obrascima ili obrascima koje određena situacija zahteva.“

Ukoliko smo se složili da provjera gramatičke kompetencije treba da obuhvati i formu i značenje u kontekstu, postavlja se pitanje izbora gramatičke građe na testu. Harris (1969: 25) autorima testa nudi jednostavnu sugestiju: test treba da obuhvati potpunu listu struktura koje su predavane tokom kursa, a svakoj strukturi u testu treba posvetiti jednaku pažnju koju je imala tokom nastave. Ovo bi bila polazna tačka u izboru gramatičke građe, dok Dimitrijević (1999: 138) dodaje i sljedeće smjernice: važnijim gramatičkim konstrukcijama (gdje učenici prave češće i veće greške, za čiju je nastavu utrošeno više vremena i kojima se pridaje veća pažnja) potrebno je posvetiti više prostora u testu, nego strukturama koje su rjeđe u upotrebi i čija pogrešna upotreba ne dovodi do većih nesporazuma te im je stoga i tokom nastave posvećivano manje pažnje i vremena.

Kada odredimo koje će gramatičke strukture biti obuhvaćene testom, potrebno je odlučiti da li želimo testirati implicitnu ili eksplicitnu gramatičku kompetenciju. Eksplicitno testiranje gramatike podrazumijeva testiranje gramatičkog znanja, odnosno testiranje gramatike nezavisno od ostalih jezičkih vještina (Rea-Dickins, 2001: 254). Takvi su npr. zadaci višestrukog ili dvo-

strukog izbora, zadaci dopunjavanja, prepoznavanje i korekcija grešaka i sl. Ovi zadaci su korisni kako bismo uvidjeli da li su učenici u stanju da primijene gramatičke oblike u kontekstu u kojem se ne zahtijeva spontana upotreba jezika. Međutim, na taj način ne možemo znati da li su učenici u potpunosti usvojili gramatičku građu i da li su u stanju da je automatizovano upotrebe u spontanoj komunikaciji, bilo usmenoj ili pismenoj. Stoga je potrebno u test uključiti i zadatke kroz koje se od učenika traži spontana upotreba gramatičkih oblika, odnosno, potrebno je testirati implicitno znanje. Implicitno testiranje gramatike odnosi se na testiranje i provjeru gramatičkih znanja u sklopu neke jezičke vještine (npr. govora ili pisanja). Takav vid zadataka predstavljaju zadaci pismene ili usmene produkcije na stranom jeziku. Njih ne možemo nazvati strogo gramatičkom provjerom znanja, budući da oni pored gramatike uključuju i niz drugih kompetencija.

U našem istraživanju pokušali smo da testiramo i eksplicitno i implicitno gramatičko znanje učenika u Crnoj Gori po završetku osnovne škole. Strukture koje su obuhvaćene testom, odabrane su na osnovu nastavnog programa za italijanski jezik za osnovne škole u Crnoj Gori.

Prije svega, potrebno je naglasiti da se italijanski jezik u osnovnim školama Crne Gore izučava kao drugi strani jezik, u trećem ciklusu, od sedmog do devetog razreda. Na kraju nastavnog ciklusa, učenici bi trebalo da postignu nivo A2 u skladu sa Zajedničkim evropskim referentnim okvirom. Moramo, takođe, podsjetiti da je 2005. godine u Crnoj Gori izvršena reforma školskog sistema i tom prilikom je nastavni program za italijanski jezik znatno rastećen po pitanju gramatičkih struktura. Tako su, iz tadašnjeg programa, eliminisane sledeće gramatičke strukture: *trapassato prossimo*, *passato remoto*, *condizionale passato*, *infinitiv*, *gerund* i *particip* i sva vremena u konjunktivu. Reformom je crnogorski nastavni program usklađen sa programima za italijanski jezik koji se na nivou A2 primjenjuju u školama u Italiji i Evropi uopšte. Sadašnji nastavni program¹ za italijanski jezik za osnovne škole u Crnoj Gori predviđa sljedeće gramatičke strukture: imenice: rod i broj; lične, prisvojne, pokazne, neodređene zamjenice i zamjenice u funkciji direktnog i indirektnog objekta; neodređeni, određeni i partitivni član, opisne, prisvojne i neodređene pridjeve, brojeve, komparaciju pridjeva; indikativ prezenta, imperativ, indikativ perfekta (*passato prossimo*), indikativ imperfekta, futur I, kondicional sadašnji, priloge, predloge, predložke izraze i predloge spojene sa određenim članom, veznike i rječce *ci* i *ne*.

¹ *Izborni predmeti. Predmetni programi: engleski, francuski, ruski, italijanski, njemački jezik VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, Podgorica, Zavod za školstvo, 2005.

Da bismo ostvarili naš cilj, odnosno utvrdili gramatičku kompetenciju crnogorskih učenika koji uče italijanski jezik, koristili smo kvantitativne i kvalitativne metode. Pošli smo od hipoteze da u crnogorskim školama preovladava oslanjanje na tradicionalni gramatičko-prevodni metod koji se zasniva na eksplicitnom znanju. Iz tog razloga, pretpostavili smo da će učenici na testu pokazati visok nivo eksplicitnog, ali ne i implicitnog znanja, odnosno da učenici neće biti u stanju da naučene strukture primijene u slobodnoj, u našem slučaju pismenoj, komunikaciji. Takođe smo pretpostavili da pojedine strukture najveći broj učenika neće usvojiti, budući da je nastavni program za osnovne škole na nivou A2 u izvjesnoj mjeri obimniji u odnosu na programe koji se koriste u školama za izučavanje italijanskog kao stranog jezika u Italiji.

Testiranje je sprovedeno na heterogenom uzorku u odjeljenjima 25 osnovnih škola u Crnoj Gori i njime je obuhvaćeno 547 učenika devetog razreda iz jedanaest gradova. Analizom i selektovanjem dobijenih rezultata, kao i njihovom statističkom obradom, došli smo do nivoa bazične gramatičke kompetencije na nivou A2.

Test se sastojao od pet vježbanja. Prvo vježbanje imalo je za cilj da provjeri znanje učenika kada je riječ o pridjevima, imenicama i njihovoj kongruenciji. U drugom vježbanju, koje je obuhvatilo najveći broj vrsta riječi, akcenat smo stavili na članove, predloge i zamjenice. Treća i četvrta vježba su osmišljene tako da se provjere znanja učenika u vezi sa glagolskim vremenima i načinima koji su predviđeni nastavnim programom u osnovnoj školi. Posljednje, peto vježbanje na testu podrazumijevalo je izradu sastava na zadatu temu. Cilj ovog zadatka je bio da provjerimo implicitno znanje gramatike, odnosno da li su učenici u stanju da svoja gramatička znanja primijene i u komunikaciji na italijanskom jeziku.

Svakim pitanjem na testu obuhvaćena je određena gramatička struktura, povezana sa jezičkom funkcijom. Na osnovu rezultata na testu, izdvojili smo četiri grupe gramatičkih struktura: gramatičke strukture koje učenik *ne zna da koristi*; gramatičke strukture koje učenik *uglavnom ne zna da koristi*; gramatičke strukture koje učenik *uglavnom zna da koristi* i *gramatičke strukture koje učenik odlično zna da koristi*.

U prvu kategoriju svrstali smo pitanja na koja je tačno odgovorilo manje od 25% učenika i na taj način stekli uvid u strukture koje učenici ne znaju da upotrebljavaju. Ukoliko je na pitanje tačan odgovor ponudilo između 25 i 50% ispitanika, smatrali smo da učenici uglavnom ne znaju da koriste određenu gramatičku strukturu. Na isti način smo ustanovili da učenici uglavnom znaju da koriste ciljnu strukturu ukoliko je na pitanje kojim se ista testira tačno odgovorilo 50 do 75% testiranih učenika. Na kraju, ukoliko je na pitanje tačno odgovorilo između 75 i 100% učenika, smatrali smo da učenici odlično

znaju da upotrebljavaju odgovarajuću gramatičku strukturu. Na taj način smo utvrdili očekivane ishode učenja gramatike italijanskog jezika na nivou A2 i definisali gramatičke deskriptore za crnogorske učenike koji uče italijanski jezik u osnovnoj školi.

Deskriptori predstavljaju obilježja koja karakterišu jezičku kompetenciju, odnosno koja uvode zajedničke nivoe kompetencije određenog nivoa. Drugim riječima, deskriptori predstavljaju kriterijume za praćenje postignuća o učenju jezika koji se upotrebljavaju za izradu mjerljivih evaluacionih kriterijuma. Oni treba da odražavaju globalnu sliku aktivnosti zbog cjelokupnog uvida, a opisi u njima sadržani treba da budu kratki i jasni, formulisani na način da favorizuju napredak u učenju (ZERO, 2003: 39). Da bismo došli do gramatičkih deskriptora, gramatičke oblike smo povezali sa njihovim kontekstom upotrebe, odnosno komunikativnim funkcijama. U našem slučaju, slijedili smo Angoffovu (Manual, 2009: 58) preporuku da znanja minimalno osposobljenog učenika definišemo deskriptorom „zna da“.

Gramatičke deskriptore smo, dakle, dobili na osnovu gore pomenute podjele u četiri kategorije. Na taj način smo došli do zaključka da po završetku osnovne škole u Crnoj Gori, učenik na receptivnom planu:

- o *ne zna da koristi*:
 - indikativ imperfekta da iskaže radnju koja je bila u toku u određenom trenutku u prošlosti;
 - buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi nesigurnost, pretpostavku ili sumnju;
 - *condizionale semplice* da iskaže mišljenje, sumnju ili da da savjet;
- o *uglavnom ne zna da koristi*:
 - množinu opisnih pridjeva pridjeve koji se u jednini završavaju na –e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
 - upitne zamjenice kako bi izrazio pitanje;
 - prisvojne pridjeve i zamjenice da izrazi pripadanje;
 - indikativ prezenta glagola *sapere* i *conoscere* da ukaže na poznavanje lica ili sposobnost obavljanja određene radnje;
 - buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti;
 - *condizionale semplice* u cilju učtivog obraćanja;
 - imperativ da izrazi naredbu, opomenu ili zabranu;
 - infinitiv glagola nakon bezličnih izraza sa glagolom *essere*;
 - neprave predloge kao što su npr. *attraverso*, *contro*, *dentro*, *dietro*, *dopo*, *presso*, *senza*, *sopra*, *sotto* da bi iskazao odnose u vremenu i prostoru;
- o *uglavnom zna da koristi*:

- opisne pridjeve koji se u jednini završavaju na -o kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- jedninu opisnih pridjeva koji se u jednini završavaju na -e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- nenaglašene lične zamjenice u funkciji direktnog objekta prilikom ljubaznog ophođenja;
- indikativ prezenta glagola da iskaže i opiše radnje u sadašnjosti;
- indikativ prezenta nepravilnih glagola da iskaže i opiše radnje u sadašnjosti;
- bezlične oblike pravilnih i nepravilnih glagola u prezentu indikativa da ukaže na neodređenost vršioca radnje;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* pravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* glagola kretanja kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* nepravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* povratnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnju koja prekida drugu radnju koja je u toku;
- konstrukciju *stare + gerundio* da iskaže radnju čije je odvijanje u toku ili koja se odvijala u određenom trenutku u prošlosti;
- infinitiv uz modalne i druge glagole (npr. *desiderare, fare, lasciare, preferire, sentire, usare, vedere* i sl.) da bi iskazao želju, dopuštanje, mogućnost i sl.;
- neodređeni član kada je u pitanju neodređeni pojam;
- o *odlično zna da koristi*:
- pokazne pridjeve da ukaže na apstraktne ili konkretne odnose između govornika, predmeta govora i sagovornika;
- naglašene zamjenice u funkciji direktnog objekta kako bi objekat posebno naglasio u rečenici;
- indikativ prezenta glagola *esserci* da ukaže na prisutvo ili postojanje nekog ili nečega;
- oblike indikativa prezenta kako bi razlikovao familijarno od učtivog obraćanja;

- prave predloge IN i A sa geografskim pojmovima;
- veznike u cilju povezivanja riječi, sintagmi ili rečenica kako bi objasnio uzrok, suprotnost, i sl.

Posmatrajući rezultate ostvarene na posljednjem vježbanju na testu, kojim smo provjerili upotrebu gramatičkih struktura u pisanoj produkciji, utvrdili smo da u Crnoj Gori, po završetku osnovne škole učenik, na produktivnom planu:

- o *uglavnom ne zna da koristi*:
 - određeni i neodređeni član i da iste složi u rodu i broju sa imenicom na koju se odnose kako bi iskazao poznate i nepoznate pojmove, lica i predmete;
 - pridjeve i imenice u sintagmi i da iste složi u rodu i broju kako bi ukazao na osobinu ili pripadanje;
 - predloge da izrazi odnose u vremenu i prostoru;
 - lične zamjenice da izrazi vršioca radnje ili predmet na kojem ili u vezi sa kojim se vrši radnja;
 - prisvojne pridjeve da bi iskazao rodbinske i druge veze;
 - priloge da ukaže na vrijeme, mjesto, uzrok, način i sl. vršenja radnje;
 - indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
 - buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti, kao i da iskaže planove;
 - infinitiv kao dopunu modalnih i drugih glagola.
- o *uglavnom zna da koristi*:
 - indikativ prezenta da iskaže radnje koje se dešavaju u sadašnjem trenutku.

Vježba jezičke produkcije potvrdila je našu hipotezu da učenici po završetku osnovne škole u najvećoj mjeri ne uspijevaju da savladaju sve gramatičke strukture predviđene nastavnim programom. Naime, ukoliko smo u prethodnom dijelu teksta napomenuli da samo strukture koje učenici uglavnom ili odlično znaju da upotrebljavaju u jezičkoj produkciji predstavljaju osnovu za razvijanje dalje gramatičke sposobnosti, ova vježba nam donekle pruža izuzetno loše rezultate. Možemo zaključiti da su učenici usvojili jedino indikativ prezenta dok ostalim strukturama može da se služi jako mali broj učenika, i to u nedovoljnoj mjeri. Na osnovu dobijenih rezultata, zaključili smo da je jako mali broj učenika bio u stanju da gramatička pravila obuhvaćena nastavnim programom primijeni u zadacima jezičke produkcije na italijanskom jeziku, odnosno da je kod veoma malog broja učenika razvijeno implicitno znanje o gramatičkim strukturama.

Na osnovu dobijenih rezultata, možemo zaključiti da učenici ne posjeduju znanja o upotrebi imperfekta i futura. Razlog za to možemo tražiti u udžbeniku koji se primijenjuje u osnovnim školama a kojim nijesu obuhvaćene pomenute gramatičke strukture. Možemo, takođe, pretpostaviti da se u pojedinim razredima te strukture ne prezentuju ukoliko nastavnici nastavu izvođe pridržavajući se redosljeda koji diktira udžbenik a ne nastavni program, te u nastavi obrađuju samo one strukture koje postoje u udžbeniku. Jedina struktura koju učenici znaju da donekle dobro upotrebljavaju i na receptivnom i na produktivnom planu jeste indikativ prezenta.

Obeshrabrujući su rezultati posljednjeg vježbanja na testu, koji nam ukazuju da najveći dio učenika ne posjeduje dovoljno znanja u vezi sa pragmatičnom upotrebom gramatičkih struktura. Jedan od razloga za takav rezultat pronalazimo i u rezultatima ankete sprovedene sa nastavnicima, koji nam ukazuju da se nastava gramatike italijanskog jezika i dalje oslanja na tradicionalni vid nastave i uglavnom na vježbe sa kontrolisanom produkcijom, a ne na savremenim metodama koje nastavu gramatiku tijesno povezuju sa drugim jezičkim vještinama.

U zaključku možemo utvrditi da su naše polazne hipoteze bile ispravne, odnosno da učenici ne postižu nivo A2 u pragmatičkoj upotrebi gramatičkih struktura i da, u slobodnoj komunikaciji, nijesu u stanju da upotrijebe najveći dio gramatičkih struktura predviđenih nastavnim programom. Drugim riječima, učenici po završetku osnovne škole posjeduju prosječan nivo eksplicitne i nizak nivo implicitne gramatičke kompetencije. Kako bi se riješio ovaj ozbiljan problem, i učenici osposobili za spontanu upotrebu stranog jezika, potrebno je u nastavu uvesti savremene metode nastave gramatike (obrađa inputa, učenje zasnovano na zadacima i sl.). Prezentacija gramatičkih struktura induktivnim putem unutar vježbanja koja podstiču komunikaciju na italijanskom jeziku, sigurno bi pomogla učenicima da barem dio eksplicitnih znanja prenesu u implicitna znanja koja omogućavaju prilično automatsku upotrebu jezika.

Literatura

- Bachman, L. F., Palmer A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.
- Barki, P. et al. (2003). *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra edizioni.
- Benucci, A. (1994). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci editore.

- Benucci, A. (2007). *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra edizioni.
- Bojičić, G. (2014). *La competenza grammaticale nell'insegnamento dell'italiano Ls – livello A2*. (Zbornik sa konferencije “L'Italia e la cultura europea”, održane 17.-18.10.2013. na Jagelonskom univerzitetu u Krakovu), u štampi.
- Brugè, L. (2005). Teoria linguistica e insegnamento della grammatica. In R. Dolci, P. Celentin (a cura di). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci editore, pp. 42-61.
- Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, in: *Applied Linguistics*, 1980, 1, pp. 1-47.
- Carroll, J. B. (1968). *The psychology of language testing*. In A. Davies (ed.). *Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach*, London: OUP, pp. 46-69.
- De Graaff, R., Housen, A. (2009). Investigating the Effects of L2 Instruction. In C. J. Doughty, M. H. Long (ed.). *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex: Blackwell, pp. 726-755.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty, M. Long (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 313-348.
- DeKeyser, R. (2009). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar. In C. Doughty and J. Williams (ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 42-63.
- Dimitrijević, N. (1999). *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Doughty, C., Williams, J. (2009). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., Williams, J. (2009a). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, J. Williams (ed.). *Focus on form in Classroom Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-261.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Harris, D. P. (1969). *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.

- Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge, in: *Second Language Research*, 18, pp. 193-223.
- *Izborni predmeti. Predmetni programi: engleski, francuski, ruski, italijanski, njemački jezik VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole.* (2005). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: OUP.
- Krashen, S. (1982). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lado, R. (1961). *Language Testing*. New York: McGraw-Hill.
- Larsen – Freeman, D. (1991). Teaching grammar. In M. Celce- Murcia. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, pp. 279-296.
- *Manual for Language Test Development and Examining. For use with CEFR.* (2011). Council of Europe.
- Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*. Perugia: Guerra edizioni.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rea-Dickins, P. (2001). *Fossilization or evolution: the case of grammar testing*, in M. Celce-Murcia (ed.). *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 251-263.
- Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *Zajednički evropski okvir za žive jezike.* (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Gordana BOJIĆ

GRAMMATICAL COMPETENCE AND EXPLICIT AND IMPLICIT GRAMMATICAL KNOWLEDGE

In this paper, the author notes the importance that contemporary research in the field of educational linguistics and theory of language learning and teaching attribute to the grammatical competence. Although attitudes emerged during the development of language teaching methodology that stated that there was no place for grammar in the language teaching and learning process, the second half of the twentieth century was marked by studies that clearly indicated that students ought to possess knowledge of grammar rules and able to apply this knowledge in their communication in a foreign language. The author of the present paper defines grammatical competence and explicit and implicit language knowledge, analyzing the results obtained from a language test conducted in 25 primary schools in Montenegro in order to determine the extent to which the examined students have mastered the receptive and productive usage of Italian grammatical structures.

Key words: *grammar, grammatical competence, explicit grammatical knowledge, implicit grammatical knowledge*