

АНАЛОГИЈЕ КАО ПЕДАГОШКО СРЕДСТВО У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА^{2**}

Апстракт: Аналогије се могу користити као средство које олакшава учење. То посебно важи за учење садржаја који су апстрактни и од свакодневног животног искуства удаљени. Адекватна педагошка примјена аналогија омогућује стварање моста између оног што ученици већ знају и оног што треба да науче. Аналогије се могу ефикасно користити и код учења страног језика. У раду су наведени неки примјери у којима су аналогије примијењене у сврху подстицања различитих аспеката учења страног језика. У закључку је продискутовано питање у којим од тих аспеката се примјена аналогија показује посебно успјешном.

Кључне ријечи: аналогије, учење страног језика, стратегије учења страних језика

Увод

Са развојем цивилизације расте и обим комуникације међу различитим културама и народима. Значај комуницирања у данашњем свијету је толики да се проток информација јавља као један од основних услова функционисања савремених институција. Због тога познавање страних језика и вишејезичност спадају у све важније циљеве образовања. Пошто је енглески језик постао језик споразумијевања на међународној арени, тај језик се највише и учи као страни језик. Да би нагласио важност познавања енглеског језика у савременом свијету, Прџић подсећа на расправе о подјели људи на *елиту* која говори енглески и *маса* које га не говоре и користи аналогију са подјелом на патриције и плебејце у старом Риму (Prčić 2005: 19). Тако текст о неким могућностима примјене аналогија у учењу језика почињемо управо навођењем једне аналогије.

Осим матерњег и једног страног, све чешће се подразумева познавање и другог страног језика. Остваривање образовних циљева који подразумевају вишејезичност захтијева да се дају одговори на питања као што су:

¹ * zlatko.pavlovic@ffuis.edu.ba

² ** Рад је урађен у оквиру пројекта Филозофског факултета Стратегије учења страног језика који финансира Министарство науке и технологије Републике Српске

како се одвија процес усвајања више језика, какав је утицај матерњег и првог страног језика на учење слједећег страног језика, који су основни дидактичко-методички принципи учења терцијарних језика (Момчиловић 2011).

Постоји неколико модела учења више страних језика. Један од њих је факторски модел који идентификује комплексе фактора релевантних за систематско, институционално учење страних језика. Ти комплекси фактора који утичу на учење терцијарних страних језика су слједећи:

1. Неурофизиолошки фактори (општа способност усвајања језика, узраст...),

2. Екстерни фактори учења (околина за учење, врста и количина информација...),

3. Емоционални фактори (мотивација, страх, процјена сопствене језичке писмености, осјећај близине/удаљености међу језицима, ставови, индивидуална животна искуства...),

4. Когнитивни фактори (језичка свјесност, металингвистичка свјесност, свјесност о учењу, знање о сопственом типу учења, стратегије учења, индивидуална искуства са учењем...),

5. Фактори специфични за стране језике (индивидуална искуства у учењу страних језика, стратегије учења страних језика, међујезици претходних страних језика, међујезик сваког циљног страног језика...),

6. Лингвистички фактори (матерњи језик и други, већ усвојени страни језици).

(Hufeisen, Gibson 2003: 20)

Педагошки су посебно занимљиви екстерни, емоционални и когнитивни фактори, а у оквиру посљедњих су нарочито занимљиве стратегије учења.

Ефикасност учења у различитим областима, па и у области учења страних језика, умногоме зависи од примјене адекватних стратегија учења. Једно од средстава којима се могу обогатити стратегије учења и повећати његова ефикасност јесте примјена аналогичности. Аналогије могу бити ефикасно средство за помоћ ученицима у разумијевању појмова, посебно оних који су апстрактни или нису погодни за усвајање непосредним искуством (Dagher, 1999). У овом раду ћемо размотрити неке примјере примјене аналогичности у процесу учења страних језика као средства која могу олакшати неке аспекте тог учења.

Шта су аналогије?

Учење се може одвијати на више нивоа. Обично се као најнижи ниво наводи запамћивање садржаја које омогућује просту репродукцију научених садржаја у изворном облику. Виши нивои учења подразумевају разумијевање које се односи на способност да се чињенице и идеје повезују, да се изводе закључци, уочавају релације итд. Због тешкоћа са којима је често скопчано разумијевање добродошла су сва средства која га могу учинити лакшим. Једно од таквих средстава јесу аналогије. Аналогије се показују посебно корисним при учењу садржаја који се тешко могу учинити очигледним, који су апстрактни и нарочито тешки за разумијевање.

Објашњавајући шта је аналогија, Џусти и Гилберт наводе: „[...] када кажемо ‚А‘ је аналогно ‚Б‘, кажемо да постоје неки аспекти ‚А‘ који су слични аспектима ‚Б‘.“ (Justi & Gilbert, 2006, стр. 123). Користећи аналогије, упо­ређујемо два објекта истичући њихове сличности. При том је један од објекта познатији, ближи, па се користи као извор информација о другом објекту. На тај начин се разумијевање тог непознатог објекта (појма, идеје, појаве) чини лакшим. „Аналогија је релација између дијелова структура два појмовна подручја и може се посматрати као, на компарацији заснована, констатација да те структуре дијеле једна са другом неке сличности“ (Treagust, Duit, Joslin & Lindauer, 1992, стр. 413). Аналогије обезбјеђују неку врсту појмовног моста између постојећег и жељеног знања (Glynn, 1994).

Дефиниције аналогија имају неке заједничке елементе. Готово све наглашавају: 1. постојање два објекта, 2. поређење тих објеката, 3. као резултат поређења уочавају се сличности у неким аспектима тих објеката. Те сличности помажу да се мање познат од тих објеката разумије.

Објекти који се у аналогији пореде најчешће се називају доменима. Онај објекат чије су карактеристике познате и који се користи за објашњавање карактеристика мање познатог објекта назива се *база* (*базни домен*), а онај мање познати, који јесте предмет објашњавања, назива се *циљ* (*циљни домен*) (Gentner, 1983). Понекад се умјесто термина *базни домен* користи термин *извор* (Holyoak & Thagard, 1995).

Термин који се користи за именовање процеса којим се успостављају паралеле међу карактеристикама базног и циљног домена најчешће је *мапирање*. „Процес мапирања је заснован на менталним репрезентацијама и базе и циља. Оне су ментално присутне у својим постојећим структурама, док дубина и сложеност базних репрезентација превазилази оне циљне. У принципу, мапирање се може посматрати као поређење сличности између обје репрезентације“ (Wilbers & Duit, 2006, стр. 38). Мапирање се односи на препознавање заједничких релационих структура између двије ситуације

или појаве и генерисање закључака на основу тих релационих структура које су препознате као заједничке (Gentner, 1983; Holyoak & Thagard, 1989).

Када кажемо да је васпитачев посао током васпитања попут вртларевог посла код узгајања ружа, користимо аналогију да прикажемо неке карактеристике процеса васпитања. Овдје је понашање вртлара док се бави ружама базни домен, а понашање васпитача док васпитава дијете циљни домен. Процес којим успостављамо паралеле између једног и другог јесте мапирање. Суштинско код аналогија је то да се мапирањем успостављају паралеле међу релацијама, а не међу спољашњим карактеристикама. Примјењујући ову аналогију немамо на уму спољашње сличности. Дијете не личи физички на биљку, окопавање резивање и ђубрење, које вртлар примјењује на руже, не личе по спољашњим карактеристикама на похвале, казне или подстицања које васпитач примјењује васпитавајући дјецу. Оно што је слично јесу релације. Мапирањем се успостављају паралеле између тих заједничких релација. Релације које оучавамо између вртлара и руже (обезбјеђивање услова за развој, подстицање и усмјеравање тог развоја, континуирана брига, недостатак те бригае угрожава развој итд.) оучавамо и кад је ријеч о односу између васпитача и васпитаника. Селективност која обезбјеђује да су релације, а не спољашње карактеристике то што бива мапирано јесте језгро теорије структурног мапирања, као једног од најпотпунијих објашњења начина на који функционишу аналогије. У разради теорије структурног мапирања, Дидри Центнер наводи два принципа према којима се одвија мапирање: а) оно што доминантно бива мапирано са базног на циљни домен јесу релације међу објектима, а не појединачна својства објеката; б) и код мапирања релација постоји селективност – релације које се мапирају одређене су систематичношћу која је дефинисана постојањем релација вишег реда (Gentner, 1983).

Као илустрацију да наглашавање пуког односа између броја заједничких карактеристика и оних које нису заједничке не може обезбиједити адекватно поимање аналогија, Центнерова наводи једноставну аритметичку аналогију (Ibidem). Када предочимо однос $3:6=2:4$, не занима нас колико заједничких карактеристика имају 3 и 2 или 6 и 4. Није суштинско колико је заједничких карактеристика насупрот оних које нису заједничке, него је суштински однос *дванут већи* који постоји, како између 6 и 3, тако и између 4 и 2. На овом примјеру се може показати да заједничка својства нису то што бива одабрано за мапирање, него су то релације. Аналогију $3:6=2:4$ не сматрамо бољом или погоднијом од аналогије $3:6=200:400$, иако је 3 по много чему у ближем односу са 2 него са 200. И у једном и у другом случају је присутна иста релација (*дванут већи*), што обје аналогије чини једнако прихватљивим.

У разради правила мапирања Центнерова прецизира три таква правила (Ibidem):

1. Својства објеката се (углавном) одбацују
2. Релације се углавном прихватају
3. Код одлучивања које релације прихватити бирају се оне које припадају систему релација (принцип систематичности).

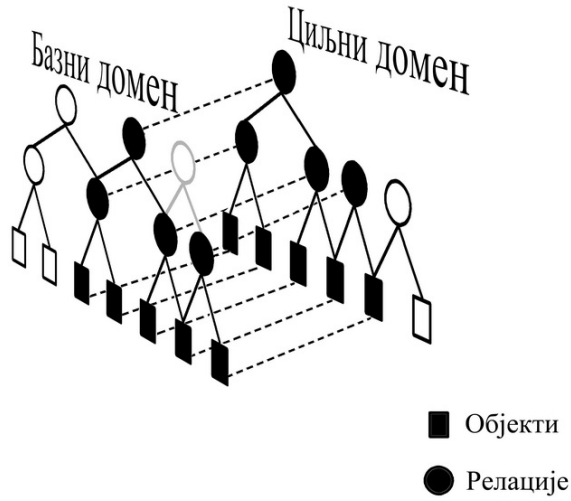
Прва два правила се односе на већ поменуту тенденцију да се углавном мапирају релације међу објектима, а не њихова појединачна својства. Будући да и код мапирања релација постоји селективност, треће правило говори о томе како се врши избор релација за мапирање. Принцип систематичности каже да ће је већа вјероватноћа да са базног на циљни домен буде мапирана релација која припада систему међусобно повезаних релација, него нека изолована релација. Дјеловање овог принципа можемо показати и на раније наведеном примјеру аналогије васпитања са узгајањем цвијећа.

Могу се пронаћи још неке сличне релације које постоје између васпитача и васпитаника као и између вртлара и руже, али које неће бити мапирани. Нпр. узгој ружа може професионалном вртлару обезбиједити средства за живот. Руже шире мирис који том вртлару ствара пријатне доживљаје. Исто тако, професионални васпитач васпитањем обезбјеђује себи средства за живот. Такође, васпитање већини васпитача обезбјеђује једну посебну врсту задовољства својим послом. И овдје се ради о сличним релацијама, али оне у аналогији *васпитање као узгајање цвијећа* вјероватно неће бити мапирани. Разлог је то што ове релације нису саставни дио система релација које се односе на утицај васпитача на васпитаника. У некој друкчијој аналогији, у којој се васпитање третира знатно шире, могле би и те релације бити обухваћене мапирањем, ако би могле бити укључене и шири систем релација.

Задржимо се још мало на начину на који се аналогијама потпомаже процес разумијевања садржаја који се уче. Осим што, захваљујући уочавању паралелизма међу релацијама у базном и циљном домену, аналогије помажу разумијевање појмова, принципа, односа, оне подстичу и продубљеније разумијевање кроз својеврсну хеуристичку спознају. Након уочавања сличности у системима релација које постоје међу елементима базног и елементима циљног домена, захваљујући аналогији могуће је изводити претпоставке о постојању још неких релација у циљном домену које раније нису уочене. Нпр. на основу запажања да стално експериментисање од стране вртлара са различитим режимима заливања ружа, различитим врстама ђубрива и сл. доводи до тога да биљке почињу венути, можемо се запитати да ли можда и стално мијењање васпитних поступака и непостојање неке стабилности и предвидивости у васпитачевим поступцима има неки сличан ефекат на вас-

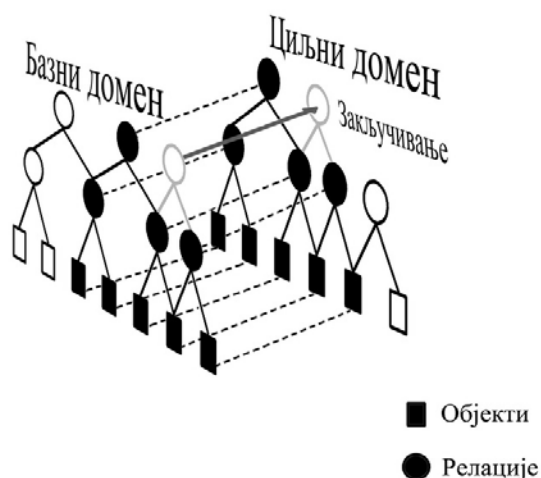
питаника. За неке од таквих претпостављених релација се може показати да постоје и у циљном домену, за неке да не постоје, али је важно то да овакве претпоставке могу послужити као извор нових и дубљих сазнања.

Ову функцију закључивања на основу аналогија Центнерова и Смит шематски представљају како је приказано на цртежима 1 и 2.



Цртеж 1: Структурно мапирање са базног на циљни домен

На цртежу 1. су заједничке релације приказане црним круговима. Испрекидане линије између црних кругова у базном и циљном домену представљају мапирање. И у базном и у циљном домену постоје релације које нису (или нису запажене) као заједничке (бијели кругови).



Цртеж 2: Закључивање на основу аналогије
(оба цртежа према Gentner & Smith, 2013)

На основу неке релације која постоји међу елементима базног домена могу се формулисати претпоставке о постојању истих релација и међу елементима циљног домена (бијели круг са сивом ивицом у базном домену). Уколико се претпоставка покаже оправданом, изводи се закључак о постојању такве релације и међу елементима циљног домена (на Цртежу 2 бијели круг са сивом ивицом у циљном домену).

Аналогије и учење језика

Учење страних језика прати стална дебата између формалиста и функционалиста. Први нагласак стављају на усавршавање техника које су усмјерене на развијање код ученика способности поимања језичких структура, на развијање језичких компетенција. Други су усмјерени на то да ученици усвоје функционална знања која се односе на употребу језика, на развијање комуникативних компетенција. Ова се дебата у различитим облицима периодично актуализује, а изгледа да њени зачеци сежу у давна времена, када су се људи у древним цивилизацијама први пут сретали са проблемом учења страних језика (Titone 1968)

Са становишта проблема којим се бавимо у овом раду важно нам је разликовање функционалистичког и формалистичког приступа учењу страних језика, али ове приступе не треба схватити као потпуно одвојене. Наставнике страног језика пракса наводи на то да у већини случајева траже неки средњи пут, да свој наставни стил лоцирају негде између та два су-

протстављена табора (Danesi 1995). Оспособљавање за практичну употребу језика не може се одвијати без неког (ма како малог) схватања природе тог језика, као што се разумијевање структура неког језика не може дешавати без неке минималне оспособљености за комуникативну примјену тог језика. Умјесто као одвојене категорије, језичке компетенције и комуникативне компетенције је боље посматрати као половине једне димензије. На настави страног језика нагласак може бити више на једној или на другој од тих компетенција, али се у некој мјери развијају обје.

У наставку текста ћемо размотрити неке примјере примјене аналогии у уџбеницима за учење страних језика (енглеског и руског) као и у различитим популарно писаним приручницима намијењеним подизању језичке културе или унапређењу методичке оспособљености наставника страних језика.

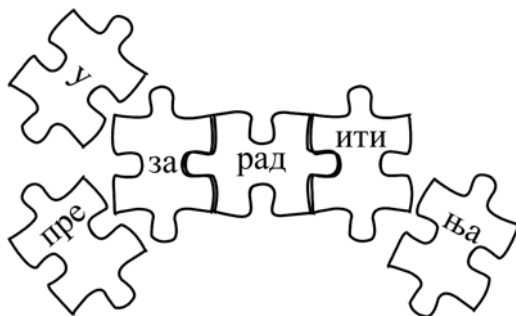
Чињеница да се при учењу страног језика често на различите начине ослањамо на језик који већ познајемо (у првом реду матерњи) широм отвара врата примјени аналогии у процесу учења. Када се нпр. у уџбенику руског језика каже: „Ријечи у руском језику, као и у нашем, дијеле се на дијелове, такозване *морфеме*“ (Тановић 1984), ученик ће природно то сазнање доводити у везу са оним што већ зна о морфемама у свом матерњем језику. Какву функцију имају морфеме, како се комбинују са суфиксима и префиксима, све ће то лакше разумјети захваљујући сличностима са матерњим језиком, које му омогућују закључивања по аналогии. Објашњења која садрже изјаве *као у нашем језику...* покрећу закључивања по аналогии о карактеристика језика који се учи. Ти процеси могу, са једне стране, бити олакшица у савладавању страног језика, али могу узроковати и погрешна закључивања и неадекватне трансфере са матерњег језика на страни. Аналогии у учењу страног језика могу (као и у учењу уопште) бити мач са двије оштрице. То је један од основних разлога због којег се о примјени аналогии, којима се доводе у везу језичке појаве у матерњем и страном језику, у литератури срећу различити ставови. „...ученицима нижег основношколског узраста није препоручљиво отворено указивати на међујезичке аналогии и разлике, пошто дете тада, на стадијуму конкретног мишљења, језик учи емпиријски, имитирањем, апсорбовањем...“ (Кончаревић 2010). Према томе би тек са уласком интелектуалног развоја у стадијум формалних операција шира примјена аналогии код учења језика имала пуни ефекат.

Са друге стране, резултати неких истраживања показују да се већ на узрасту од девет година догађа нешто што Гентнерова назива *релационим скоком*, а што се односи на способност дјетета да при поређењу појава пажњу усмјереава на односе међу њиховим елементима, умјесто на спољашња својства тих елемената, што је кључно за аналогии (Gentner 1988). У неким уџ-

беницима се инсистира на максималном трансферу знања, навика и умјења из матерњег на страни језик, уз истовремено обраћање пажње на интерференције и могуће грешке (нпр. Станковић, Несторов 2004).

Аналогије се код усвајања језика могу користити врло рано, већ у почетној настави читања и писања. Једно од наставних средстава које има посебну вриједност у овој настави јесте словарица (Илић 2000). Истина, примјена словарице је карактеристична у првом реду за усвајање писане форме матерњег језика, али може илустровати примјену посебне врсте аналогија у области почетног учења језика на млађим узрастима генерално. Када се слова прикажу на одговарајућим жетонима или картончићима и када се дјетету покаже како се од слова састављају ријечи, користи се аналогија са нечим што је дјетету познато на основу његове моторне активности, а то је састављање сложенијих облика од елементарних јединица (какво је нпр. слагање лево-коцкица). Дјетету су односи *основна градивна јединица – цјелина састављена слагањем основних јединица* познати на основу свакодневног искуства са материјалним свијетом. Словарица му помаже да ту врсту односа пренесе (мапирање) и на нематеријалну област односа између гласова (односно слова као ознака за гласове) и ријечи. Такво мапирање важи бар за неке од метода почетног читања.

Нешто слично је могуће примијенити и на вишим нивоима учења језика (и матерњег и страног), нпр. код обраде творбе ријечи. Творбу ријечи, принципе на којима она почива и начине на које се врши творба, можемо објаснити аналогијом са слагањем слагалице. Примјер сликовне аналогије приказан је на Цртежу 2.



Цртеж 2.

У овој аналогији базни домен је слагање слагалице са односима између њених елеманата и цјелине слагалице, а циљни домен јесте творба ријечи са односима између основе ријечи, суфикса, префикса итд. Примијетимо да се, што је одлика аналогије, не мапирају спољашње карактеристике, него релације. Елементи слагалице се повезују и граде већу цјелину, ти еле-

менти се не могу спајати било како (постоје одређена правила), неправилно комбиновани елементи дају бесмислене цјелине итд. Исте релације важе и за ријечи и елементе од којих се оне граде. Примјер на цртежу се односи на српски језик, али је овакву аналогију могуће користити и код учења страних језика, барем оних код којих се творба ријечи врши слично као у српском.

Занимљиве аналогије се у учењу језика на млађим узрастима могу користити примјеном Кузинерових штапића. Ово наставно средство првобитно је развијено за примјену у настави математике, али је нашло знатно ширу примјену, између осталог и код учења језика. Ради се о малим дрвеним или пластичним блоковима различитих дужина, при чему је дужина већих добијена множењем дужине најмањег неким цијелим бројем. Штапићи различитих дужина обојени су различитим бојама (штапићи величине 1 бијелом, величине 2 црвеном итд.). Скривнер описује неколико могућих примјена Кузинерових штапића код учења енглеског језика (Scrivener 2005: 311). Нпр. код вјежбања у препознавању наглашеног слога у ријечима енглеског језика, слогови се могу представити Кузинеровим блоковима, при чему се ненаглашени представљају мањим блоковима, а наглашени слог већим блоком. Слично се може демонстрирати како промјена нагласка у реченици може промијенити њен смисао. Опет се слогови ријечи у реченици представљају Кузинеровим коцкицама тако да се посебно наглашени слог представи већим блоком. Промјеном положаја већег блока визуализује се промјена наглашене ријечи у реченици и промјена у значењу реченице. Нпр. сваки слог у реченици *John asked me to fly you to Paris* представи се једном коцкицом. Први пут се блоком веће дужине представи слог *Pa*, други пут слог *me*, а трећи пут слог *fly*. Тако је дјечи визуелно представљено да се у првој реченици ради о летењу у Париз (а не у неки други град), да се у другој реченици ради о томе да је питао мене (а не неког другог), а у трећој о томе да се ради о летењу (а не о пловидби бродом или возњи аутомобилом). Исто наставно средство се може користити и за сликовит приказ важности правилног реда ријечи у реченици. Ријечи *He eats never chocolate* се представе Кузинеровим блоковима, па се блоковима који представљају ријечи *eats* и *never* замијене мјеста (*He never eats chocolate*).

И овдје базни домен представљају односи који су дјечи познати на основу манипулације различитим предметима у физичком свијету (сложене цјелине састављене од мањих елемената, могућност различитог комбиновања градивних јединица и тако добијање различитих сложених цјелина, неки градивни елементи су важнији, истакнутији, па више утичу на карактер сложене цјелине итд.). Циљни домен су неке језичке појаве међу чијим елементима се могу препознати исти такви односи.

У раније поменутом факторском моделу учења више језика, као један од фактора наведена је металингвистичка свјесност. „Степен металинг-

вистичке свјесности о томе, да је језик правилима регулисан и структурисан систем, утиче на процес учења страних језика. Он условљава у којој мјери га ученици могу употребљавати...“ (Hufeisen, Gibson 2003: 22). Дакле, за овладавање језиком је важно и то у којој мјери они који га уче схватају језик као сложени систем са својим правилима и законитостима. Виши нивои учења страног језика, нивои који садрже бар неке елементе свјесности о томе да језик представља систем у којем владају одређене правилности, отварају нове просторе за примјену аналогија при учењу језика. Поменимо прво познату Сосирову аналогију са шахом.

Објашњавајући схватање језика као система знакова, Сосир је пошао од неколико разграничења. Једно од њих је разграничење између унутрашњих и спољашњих елемената језика. Унутрашњи елементи језика односе се на сам његов систем, а спољашњи на услове у којима се он појављује и развија. За проучавање унутрашњег устројства језика као система није нужно познавати услове у којима се он развијао. Да би ово појаснио, Сосир је користио аналогију са шахом (према Сахарный 1978). Чињеница да је шах у Европу стигао из Персије је неважна са становишта правила игре (чињеница је спољашња за сам систем). Замјена дрвених шаховских фигура фигурама од слонове кости, такође је спољашњи чин који не утиче на сам систем шаховске игре. Шаховске фигуре могу бити минијатурне (као код џепног шаха) или огромне (као фигуре у гарнитурима које се користе за играње на улици), могу бити уобичајеног облика или изрезбарене, могу бити тродимензионалне или дводимензионалне (као на демонстрационим плочама) итд. У свим случајевима се ради о једној истој игри – о шаху. Са друге стране, ако се умањи или увећа број фигура, промијене правила њиховог кретања или друга правила игре, промијениће се *граматика* шаха, промијениће се сам систем и његово устројство, зато што су ти елементи унутрашњи. За играње шаха (познавање система шаховске игре) важни су унутрашњи елементи шаха, док спољашњи нису од значаја. Шах можемо играти не знајући одакле је игра стигла, како се развијала до данашњег облика, можемо га играти без обзира на облик фигура, материјал од којег су израђене итд), баш као што се унутрашњим устројством језика као система можемо бавити не познајући услове у којима се он развијао.

У овој аналогији улогу базног домена имају односи између, на једној страни шаховских правила (унутрашњих елемената), а на другој различитих чињеница о шаху и карактеристика гарнитура које се користе за играње шаха (спољашњи елементи). Улогу циљног домена имају односи између унутрашњег устројства језика као система знакова и спољашњих услова његовог манифестовања. Аналогија се огледа у истовјетности тих односа и ти односи јесу оно што бива мапирано са базног на циљни домен.

Сличну аналогију, али у друкчијем контексту користи Прџић (Prčić 2005: 49) како би указао на нелогичност ситуације у којој се олако прелази преко елементарног непознавања норми књижевног језика. Прџић каже да ником не пада на памет да игра шах (или неку другу игру) ако не зна правила игре, јер одмах услиједи дисквалификација. Међутим, за огрјешења о пропозиције језичке игре нису предвиђене дисквалификације (осим можда на часовима српског језика), тако да се са правописом свако поиграва до миле воље.

Објашњавајући системност језика на фонемском нивоу, Сахарни користи аналогију у којој односе међу диференцирајућим знаковима који одређују поједине фонеме у руском језику упоређује са коцком и односима између њених врхова и ивица (Сахарный 1978: 32). У тој аналогији врхови коцке представљају фонеме руског језика: б, бь, д, дь, п, пь, т, ть, а ивице коцке представљају одговарајуће диференцирајуће знаке (све паралелне ивице представљају један исти диференцирајући знак). Коцка, као тродимензионално тијело, има три групе паралелних ивица. Једна група представља диференцирајући знак *тврдоћа* (димензија тврдо–меко), друга представља знак *звучност* (димензија звучни–беззвучни), а трећа указује на димензију зубни–уснени као диференцирајући знак. Сахарни овом сликовном аналогијом истиче неколико карактеристика фонемског система. Захваљујући аналогији лако је уочити да је фонема одређена скупом диференцирајућих знакова (фонема бь је на поменутих димензијама на оном мјесту које одговара половима: мек, звучни, уснени). Фонеме које се разликују само на основу једног диференцирајућег знака (нпр б–п) на коцки се налазе ближе једна другој него фонеме које се разликују на основу два (б–т) или три (б–ть) диференцирајућа знака. Језичке појаве у којима се дешава неутрализација неког од диференцирајућих знакова аутор представља сабијањем коцке по једној од димензија и њено претварање у дводимензионалну фигуру (квадрат). Ако се тако неутралише диференцирајући знак *звучност*, изгубиће се разлика између гласова б и п, гласова д и т итд. У руском језику се таква појава среће нпр. на крају ријечи.

У овој аналогији базни домен представљају односи међу елементима који чине коцку (врхови и ивице), а циљни домен су односи који владају међу неким фонемама као дијеловима фонемског система руског језика. Осим што олакшава разумијевање системности језика на фонемском нивоу, ова аналогија кроз визуализацију, олакшава и памћење неких фонемских односа.

У наведеној књизи Сахарни за објашњавање појава у језику користи бар петнаестак аналогија. Тако обједињавање знакова у класе и формирање граматике знаковног система упоређује са семафором и значењима различи-

тих боја на њему, односе између језика као система знакова и реалног говорног језика упоређује са односима између идеалне Еуклидове геометрије и геометријских фигура какве можемо нацртати у стварности итд.

Аналогијама се широј јавности могу приближити неки језички проблеми и њихов значај. Тако нпр. Прђић упозорава на неке негативне утицаје енглеског језика на српски. Због своје раширености енглески језик врши снажан утицај на друге (матерње) језике, па тако и на српски. Узупозоравајући на могуће погубне последице уколико се тај процес и даље буде одвијао неконтролисано, Прђић употребљава аналогију са поплавом: „Као што се из наведених (и бројних ненаведених) примера може закључити, језик се у нашој јавној употреби оteo контроли и личи на подивљалу реку која је пробила насип и излила се из корита. ... Ако се подивљала река можда (више) и не може укротити, насип се свакако може – и мора – ојачати“ (Prđić 2005: 30). Ова аналогија, изречена у неколико реченица, на читаоца који нема довољно изграђен однос према проблемима чувања и његовања језика може дјеловати снажније него странице и странице лингвистичких анализа.

На крају ћемо навести и неке аналогије које нису употребљене директно у сврху учења страног језика, него њихова примјена на процес учења језика утиче индиректно. Ријеч је о примјени аналогија приликом педагошког и методичког оспособљавања наставника страних језика и при припреми ученика и њиховом мотивисању за учење језика.

У таквом контексту се примјена аналогија среће још код педагошких класика, нпр. код Коменског. Између осталог, он се бавио и проблемом учења страних језика. У *Великој дидактици* Коменски даје препоруке за учење латинског и других страних језика. Устаје против *папагајског* учења језика и залаже се за то да се дјечи не презентују текстови који превазилазе моћ њиховог разумијевања. Потребу за усклађивањем језичког материјала који се користи при учењу језика са интелектуалним развојем дјетета објашњава сљедећом аналогијом: „Дете мора научити да хода пре него што почне играти у колу, да јаше мотку пре него оседла коња, пре да тепа него да говори и пре да говори него да беседи ...“ (Коменски 1997: 193). Као што мора прво јахати мотку док не дорасте до коња, тако и страни језик мора учити прво на једноставним, његовом узрасту примјереним текстовима, а како одраста тако се и сложеност текстова може повећавати. Ову аналогију Коменски не користи да би ученицима непосредно олакшао учење језика, али је користи да би учитељима помогао да науче како ће своје ученике боље учити страном језику.

Објашњавајући значај дефинисања циљева у учењу енглеског језика, Сквивнер упоређује наставу са кретањем у природи (Scrivener 2005: 125). Ако планинарећи имамо јасан циљ, знамо гдје треба да стигнемо, онда ће

различите одлуке које морамо доносити (брзина кретања, врста карата које користимо, мјеста гдје ћемо се одмарати итд.) бити одређене тим циљем. То што имамо јасно одређен циљ не обавезује нас на само један пут којим ћемо до њега стићи. У зависности од услова и наших преференција, можемо користити различите путеве и сви они могу бити прихватљиви, све док воде до жељеног циља. Тако је и са планирањем и реализацијом наставе. Планирање наставе и дефинисање циљева не значи обавезивање на један одређен начин реализације, него значи да смо одредили жељене исходе наставе, при чему имамо велику слободу у избору начина реализације за које сматрамо да су најпримјеренији постављеном циљу и расположивим условима. Ову аналогију аутор је искористио да наставницима енглеског језика сликовито објасни значај дефинисања циљева наставе и на који начин ти циљеви усмјеравају активности на настави.

Аналогијама се наставницима језика може помоћи да постану свјесни различитих димензија наставног процеса, а тиме и да наставу подижу на виши ниво. По угледу на кибернетику, учење се може посматрати као систем у којем дјелује механизам повратне спреге (нпр. Муџић, 1979). На такав начин се може посматрати и учење страног језика. Образлажући оптимизацију управљања учењем унутар програмираног метода учења страног језика, Комков описује подсистеме система учења: циљ учења, управљани систем (један ученик, неколико њих, цијело одјељење), управљајући систем (наставник, ученик, неко наставно средство, аудио снимак) (Комков 1973: 132). Овакво описивање процеса учења страног језика по аналогији са механизмом повратне спреге може помоћи наставницима да потпуније сагледају факторе који одређују ток процеса и интеракције међу тим факторима.

На језичко образовање ученика и њихове језичке навике не утичу само наставници језика, него и други наставници. Од њихове језичке културе зависи и језичка култура њихових ученика. Прћић говори о томе да су наставници међу припадницима оних професија које врше посебан утицај на формирање језичких навика јавности (поред њих ту спадају новинари, спикери, уредници, преводиоци).

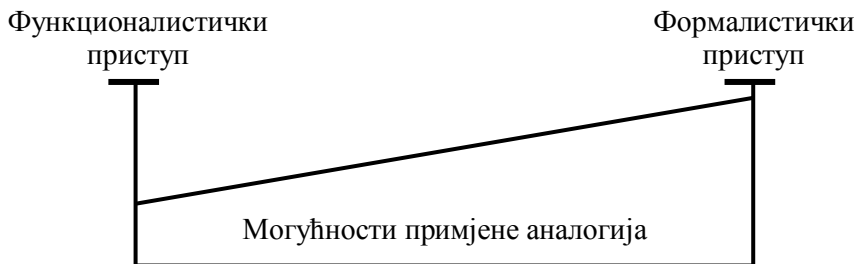
Припадници ових професија су умногоме одговорни и за неадекватне утицаје енглеског језика на српски. Посљедице недостатака у њиховом језичком образовању, посебно њиховог недовољног познавања односа између енглеског и српског језика, по Прћићу су упоредиве са лијечењем пацијената од стране надриљекара или са повјеравањем вожње авиона неком ко нема пилотску дозволу (Prčić 2005: 71, 74).

Поменимо и једну аналогију која је употребљена у сврху мотивисања ученика за истрајавање у учењу страног језика. У једном приручнику за учење енглеског језика аутор објашњава читаоцима какав ток ће имати

њихово напредовање у усвајању језика. Да би им појаснио да ће након почетних тешкоћа њихово даље напредовање ићи све брже и лакше, користи аналогију са прављењем огромне кугле од снијега. (Bulger 1990: 254). Када се направи почетна грудва, последице њеним котрљањем по снијегу све иде лако – грудва расте сама од себе. Будући да је читалац стекао нека основна знања, солидно почетно *језгро* из енглеског језика, даљим *котрљањем* до краја курса *грудва* ће нарасти до завидне величине, а то нарастање ће тећи све лакше.

Закључак

Раније смо поменули функционалистички и формалистички приступ учењу страних језика. Примјену аналогија у учењу страних језика можемо сагледавати у контексту разлика између та два приступа. Поменули смо и да је ове приступе боље посматрати као половине једне континуиране димензије, него као јасно разграничене категорије. Ако примјену аналогија у учењу страног језика повежемо са функционалистичким и формалистичким приступом учењу, намеће се закључак да се могућности примјене аналогија генерално повећавају идући од функционалистичког ка формалистичком полу димензије која се протеже између њих. Ово произилази из карактеристика ових приступа као и из могућности примјене аналогија у учењу на општем плану. Наиме, већ је објашњено да се аналогије у учењу показују као врло корисно средство онда када се ради о учењу садржаја који су уопштени, апстрактни и свакодневном искуству теже доступни. Кад посматрамо димензију која се односи на приступе учењу страних језика, а омеђена је половима функционалистички приступ (комуникативне компетенције) и формалистички приступ (језичке компетенције), идући од првог ка другом све више се нагласак ставља на разумијевање правилности и законитости на којима језик почива, све више се инсистира на рефлексима о језику итд). То значи да се повећава заступљеност таквог учења код којег се аналогије показују као нарочито корисне. Због тога и могућности примјене аналогија у том смјеру расту. Може се то шематски приказати као што је учињено на цртежу 3.



Цртеж 3.

Нагласили смо да разумијевање правила на којима почива језик као систем подразумејева и одређено овладавање комуникационим компетенцијама и обрнуто. Ипак се може говорити о приступима учењу језика и конкретним педагошким активностима које нагласак стављају више на једну него на другу од те двије компоненте учења језика. Уколико је нагласак више на формалистичком полу, уколико се више наглашава разумијевање законитости на којима почива функционисање језика, утолико ће, генерално гледано, бити више простора за примјену аналогичности као средства које може олакшати неке аспекте овладавања језиком.

Литература

- Балцер 1990: А. Bulger, *Novi engleski bez muke*. Београд: Nolit.
- Вилберс, Дјут 2006: J. Wilbers, R. Duit, Post-Festum and Heuristic Analogies, у: Aubusson, A.G. Harrison, S.M. Ritchie (eds.), *Metaphor and Analogy in Science Education*, Dordrecht: Springer, 11-24.
- Глин 1994: S.M. Glynn, *Teaching science with analogies, a strategy for teachers and textbook authors*, College Park, MD: National Reading Research Center.
- Дагер 1999: Z.R. Dagher, Analysis of analogies used by science teachers, Hoboken, New Jersey: *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (3), Hoboken, 259-270.
- Дајнези 1995: М. Danesi, Learning and teaching languages: the role of „conceptual fluency“. Hoboken, N J: *International Journal of Applied Linguistics*, Vol 5, 1, Hoboken, 3-20
- Илић 2000: М. Илић, *Методика наставе почетног читања и писања*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Коменски 1997: Ј. А. Коменски, *Велика дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Комков 1973: И. Ф. Комков, *Обучение иноязычной речи*, Минск: Издательство „Вышэйшая школа“.
- Кончаревић 2010: К. Кончаревић, Конфронтациона анализа у настави језика: организациони принципи и конструкцијска решења, у: Д. Точанац, М. Јовановић (ред.), *Примењена лингвистика*, 11, Београд – Нови Сад: Друштво за примењену лингвистику Србије, 7-14.
- Момчиловић 2011: Н. Момчиловић, Вишејезичност и усвајање страних језика. Ниш: *Теме*, 3, Ниш, 801-817.
- Муџић 1979: V. Mužić, *Kibernetika u suvremenoj pedagogiji*, Zagreb: Školska knjiga.

- Прћић 2005: Т. Prčić, *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.
- Сахарни 1978: Л. В. Сахарный, *Как устроен наш язык*, Москва: Просвещение.
- Скривнер 2005: J. Scrivener, *Learning teaching, a guidebook for English language teachers*, Oxford: Macmillan Education.
- Станковић, Несторов 2004: Б. Станковић, Љ. Несторов, *Граматика руског језика за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Тановић, И. (1984). *Руски језик, уџбеник за III разред усмјереног образовања*. Сарајево: Свјетлост.
- Титоне 1968: R. Titone, *Teaching foreign languages: an historical sketch*. Washington: Georgetown University Press.
- Тригаст и др. 1992: D.F. Treagust, R. Duit, P. Joslin, I. Lindauer, Science teachers' use of analogies: observation from classroom practice. Amsterdam: *International Journal of science Education*, 14, Amsterdam, 413-422.
- Холиоук, Тагард 1989: K. J. Holyoak, P. Thagard, Analogical mapping by constraint satisfaction. Malden MA: *Cognitive Science*, 13, Malden MA, 295-355.
- Хуфејзен, Гибсон 2003: В. Hufeisen, M. Gibson, Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessivenmultiplen Sprachenlernens, Université de Neuchâtel: *Bulletin vals-asla*, 78, Neuchâtel, 13–33.
- Цасти, Цилберт 2006: R. Justi, J. Gilbert, The Role of Analog Models in the Understanding of the Nature of Models in Chemistry, у: P.J. Aubusson, A.G. Harrison, S.M. Ritchie (eds.), *Metaphor and Analogy in Science Education*, Dortrecht: Springer, 119-130.
- Центнер 1983: D. Gentner, Structure mapping: A theoretical framework for analogy. Malden MA: *Cognitive Science*, 7, Malden MA, 155-170.
- Центнер, Смит 2013: D. Gentner, L.A. Smith, Analogical learning and reasoning, у: D. Reisberg (ed.), *The Oxford handbook of Cognitive Psychology*, New York: Oxford University Press, 668-681.

Zlatko M. Pavlović

Analogy as a pedagogical device in foreign language learning

Summary

Analogies can be used as a facilitating learning device. This especially goes for learning notions that are far from the everyday life experience. A proper pedagogical application of analogies bridges what students already know with what they are still to learn. Consequently, analogies can be successfully used in foreign language learning as well. The paper offers selected examples in which analogies are applied with the purpose of impacting various aspects of foreign language learning. The conclusion offers a discussion on the aspects of foreign language learning where the application of analogies has showed to be particularly successful.

Key words: analogies, foreign language learning, strategies for foreign language learning