

Нина Даскаловска

Екстензивното читање во функција на усвојување на вокабуларот на странски јазици

Прашањата за усвојувањето на вокабуларот го задржале вниманието на научниците од областа на читањето и на психолозите неколку декади. За првите, овој интерес бил поттикнат од сознанијата дека постои голема корелација помеѓу големината на вокабуларот и разбирањето на текстовите при читањето. Интересот за психолозите потекнува од очигледната улога на вокабуларот во развојот на јазикот и неговата врска со други когнитивни аспекти. Имено, истражувањата во психологијата покажале дека големината на вокабуларот е еден од најдобрите показатели на вербалната интелигенција, иако сè уште не е јасен правецот на влијание, дали големината на вокабуларот влијае на интелигенцијата и разбирањето на текстовите при читањето, или обратно (Jenkins et al., 1984: 767). Врската помеѓу когнитивните способности, големината на вокабуларот и читањето ја потенцираат Канингам и Станович (Cunningham & Stanovich, 1998: 138-139) кои истакнуваат дека учениците кои читаат се разликуваат од оние кои не читаат по поголем број на когнитивни вештини и дека основниот фактор кој придонесува за разликите во вокабуларот кај учениците е квантитетот на прочитаните текстови, а не усниот јазик, бидејќи анализите на вокабуларот кој се среќава во писмените текстови, телевизијата и усниот говор покажуваат дека телевизијата и усниот говор се многу посиромашни во однос на разновидноста на вокабуларот отколку писмените текстови. Елис (Ellis, 1995) исто така тврди дека читањето е идеален медиум за усвојување на вокабуларот бидејќи зборовите со средна и мала фреквентност во јазикот - токму тие зборови по кои се разликуваат лицата со голем и мал вокабулар – се појавуваат почесто во пишани текстови отколку во говорниот јазик. Освен тоа, како што истакнува Елис, пишаниот текст му дава можност на читателот да го анализира контекстот, да формира и проверува хипотези, да има време да го открие значењето на зборовите, бидејќи во пишаниот текст зборот е замрзнат во времето, додека во говорот одминува неповратно.

Терминот „екстензивно читање“ прв го употребил Харолд Палмер (Palmer, 1922), за кого екстензивното читање значело брзо читање книга по книга, при што вниманието на читателот треба да биде на значењето, а не на јазикот. Тој тоа го споредувал со интензивното читање, кое го објаснувал како читање на текстот ред по ред, кое вклучува споредување, анализирање, преведување и меморирање на сите изрази кои ги содржи текстот. Палмер сметал дека се потребни и двата вида читање. Според неговиот концепт, екстензивното читање, како и интензивното читање, има за цел учење на јазикот, но бидејќи вниманието е на содржината, а не на јазикот, тоа добива карактеристики на целите на читањето во реалниот свет - за задоволство и информирање (Day & Bamford, 1998: 5). Мајкл Вест (Michael West), кој ја поставил методологијата на екстензивното читање, го нарекол „додатно читање“ чија цел е развивање на способноста да се чита на странски јазик, повторување и утврдување на претходно учен вокабулар, проширување на продлабочување на вокабуларот со нови значења, и мотивирање на учениците да продолжат да го учат јазикот преку согледувањето дека знаењето што дотогаш го стекнале им овозможува да го применат при читањето (Nation & Wang, 1999: 357).

Еден од најголемите промотори на идејата дека јазикот најлесно се усвојува преку екстензивно читање е Крешен (Krashen, 1987, 1989, 1993, 2004), според кој јазичниот развој се случува кога учениците се инволвирани во процесирање на разбирлив инпут, кое овозможува интегрирање на новите форми во нивниот јазичен систем преку создавање на врски помеѓу формата и значењето. Многубројните користи од читањето како извор на инпут се очигледни. Екстензивното читање им дава можност на учениците да ги процесираат новите зборови во различни природни контексти за да можат да ги усвојат комплексните особености на лексичките единици, како што се повеќебезначноста и регистерските аспекти, како и синтаксичките, лексичките и семантичките особености. Исто така читањето се смета за неопходен извор за усвојување на зборовите кои не се толку чести во јазикот и се среќаваат претежно во пишани текстови, а кои сепак се дел од лексиконите на напредните ученици. Крешен исто така тврди дека значителен дел од лексиконот на оние лица кои учат странски јазик се стекнува преку читање, бидејќи голем фонд на зборови не може да се научи преку учење на листи на зборови или барање на

зборовите во речник. Нејшн (Nation, 2001: 151) истакнува дека идејата дека учениците може да го подобрат знаењето на јазикот преку екстензивно читање е атрактивна од повеќе причини. Прво, читањето е индивидуална активност па учениците на различно ниво на јазична компетенција можат да читаат и учат според своето ниво без да бидат ограничени со нефлексибилната програма во училиштето. Второ, тоа им дозволува на учениците да го следат својот интерес при изборот на материјалите за читање и со тоа да се зголеми нивната мотивираност за учење. Трето, тоа им дава можност на учениците да учат надвор од училницата.

Како што истакнува Веринг (Waring, 2009: 93), екстензивното читање не треба да се смета како додатен или изборен, туку како суштински и неодвоив дел од сите програми за учење на јазикот. Тој ја демонстрира неопходноста од вклучување на компонентата на екстензивно читање во јазичните програми преку дискутирање за двата вида на учење на јазикот: учење како да се употребува јазикот и учење за јазикот. Учењето како да се употребува јазикот значи не само стекнување способност истиот да се користи течно во комуникативни ситуации, туку и способност да се чита и слуша течно без никакви пречки. Вообичаено тоа се постигнува преку читање. За разлика од него, учењето за јазикот вклучува откривање како функционира јазикот преку учење на граматиката и вокабуларот со користење на учебници. Во учебниците обично се воведува еден јазичен елемент преку текст за читање или слушање, а потоа од учениците се бара да го анализираат и да ја откријат неговата форма и функција. После фазата на презентација следуваат активности со кои се вежба дадениот јазичен елемент и на крајот се дава тест. Иако не ја негира користа од таквото учење, Веринг (*ibid.*: 100) се прашува колку можат учениците да научат, бидејќи учењето на вокабуларот не значи само учење на формата и значењето. Учениците исто така треба да ги научат нијансите во значењето, дали зборот обично се употребува во говорниот или писмениот јазик, во кои ситуации се употребува, кои се неговите колокации и колигации. Освен индивидуалните зборови, учениците треба да научат и илјадници изрази кои го карактеризираат говорот на изворните говорители. Во однос на граматиката, за да научи едно време, ученикот треба да ги научи не само сите форми туку и различните употреби и како тоа се разликува од другите времиња, за што се потребни илјадници среќавања со тоа време. Затоа, тој заклучува, не е чудно што

учениците почнуваат со сигурност да употребуваат некои времиња неколку години после првото презентирање. Веринг (ibid.: 99) потенцира дека ниту еден ученик нема време систематски да ги учи сите тие работи, ниту пак учебниците можат да обезбедат стекнување на сето потребно знаење. Учебниците се концентрираат на воведување на нови јазични елементи во тематските единици кои се на различни теми. Сè во тематските единици е ново – нова граматика, нов вокабулар, нови вештини за читање, нови елементи за изговор итн. Тоа покажува дека целта на учебниците не е да го продлабочува знаењето туку воведување и давање на минимална пракса на нови елементи. Во нив нема повторување и рециклирање на стекнатото знаење, што е неопходно за тоа да биде усвоено. Истражувањата покажуваат дека нашите мозоци не се способни да ги учат работите со првото среќавање, дека ги забораваме работите што сме ги научиле и дека учењето се случува постепено. Некои студии покажуваат дека се потребни 10-30 среќавања со еден збор за да се поврзе формата со значењето, а уште повеќе за да се продлабочи знаењето и да се научат сите други работи поврзани со тој збор. Сè уште не се знае колку среќавања се потребни за да се научат граматичките карактеристики. Учебниците не го задоволуваат тој критериум за стекнување на длабочина на знаењето. Затоа, многу ученици и после многу години учење не се во состојба да состават едноставни реченици без грешка. Причината е што нивното знаење е апстрактно, бидејќи немале можност да ги среќаваат јазичните елементи доволно често за да може да сфатат како функционира јазикот и да го применат тоа што го научиле во училиштето. Оттука, Веринг (ibid.: 102-103) заклучува дека единствен начин да се продлабочи знаењето што се стекнува во училиштето е преку екстензивно читање. Екстензивното читање и слушање се фокусираат на значењето. Целта е да се читаат или слушаат големи количини на разбирлив јазик за развивање на течност. Течното читање му овозможува на читателот да стекне подлабоко знаење на јазичните карактеристики отколку што тоа може да го направат учебниците. Според него, можеби најважната корист од екстензивното читање е можноста да се утврди знаењето стекнато на час кое е апстрактно и постои во вакуум на знаење, па учениците не можат да го употребат за продуктивни цели. За да стекнат течна контрола на јазикот, учениците мора да ги сретнат тие елементи во автентичен контекст за да видат како тие функционираат, односно

да стекнат чувство за јазикот, кое може да се постигне само со нивно често среќавање во реална употреба на јазикот.

Повеќето лингвисти се согласуваат дека за да можат учениците да го подобрат своето знаење за вокабуларот и да изградат вокабулар кој ќе им овозможи да го користат јазикот во реални ситуации, програмите за учење на странските јазици треба да содржат компонента за експлицитно учење на вокабуларот и компонента за екстензивно читање. Во почетната фаза на учење на јазикот е неопходно експлицитно учење за да можат учениците да се стекнат со доволно вокабулар за да можат да имаат корист од среќавање на зборовите во контекст. Но, после таа фаза, треба да се обезбедат можности за инцидентно учење преку екстензивно читање за да можат учениците да го продлабочат своето знаење за вокабуларот и да продолжат да учат самостојно.

Библиографија

Cunningham, A. E. & Stanovich, K.E. (1998). What Reading Does for the Mind. *American Educator*, 22, 8-15.

Day, R. R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, N. C. (1995). The Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 8 (2&3), 103-128.

Jenkins, J. R., Stein, M. L. & Wysocki, K. (1984). Learning Vocabulary through Reading. *American Educational Research Journal*, 21(4), 767-787.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International.

Krashen, S. D. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.

Krashen, S. D. (1993). The Case for Free Voluntary Reading. *The Canadian Modern Language Review*, 50/1, 72-82.

Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research* (2nd ed). Portsmouth: Heinemann.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P., & Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12 (2), 355-380.

Palmer, H. E. (1922). *The Principles of Language Study*. In Richard, S.C. (2003) (Ed.) *Teaching English as a Foreign Language, 1912-1936, Pioneers of ELT: Harold Palmer*. London: Routledge.

Waring, R. (2009). The inescapable case for extensive reading. In Cirocki, A. (Ed.), *Extensive reading in English language teaching* (pp. 93-111). Munich, Germany: Lincom.