

---

**TYPES OF EXPLICIT AND IMPLICIT GRAMMAR INSTRUCTION**

---

**Vesna Koceva**Faculty of Philology, University Goce Delchev – Shtip, [vesna.koceva@ugd.edu.mk](mailto:vesna.koceva@ugd.edu.mk)

**Abstract:** This paper briefly presents a theoretical research conducted by revising an extensive relevant literature on this problematic, by separating, in our opinion, the most important definitions connected with explicit and implicit grammar instruction. The introduction gives a brief explanation of the difference between the implicit and explicit knowledge and learning. The paper further establishes the main differences between the implicit and explicit instruction by citing the positions of Ellis, Housen and Pierrard. A distinction is made between the indirect assistance or intervention i.e. indirect instruction which, in essence, is implicit as well as some implicit instruction. The paper continues with a discussion of Batstone's stance, who believes that the explicit and implicit instructions can only be defined in relation with the teacher or the creator of the teaching material, while the implicit and explicit learning refer to the student and there is no necessary relation between the two pairs of terms. The paper briefly mentions the claims of Norris and Ortega, Doughty and Robinson. The discussion continues with explanation of the types of explicit and implicit instruction, defining the terms reactive, proactive, direct, indirect, deductive, inductive, intensive and extensive grammar instruction. In the end, the paper briefly summarises the main definitions regarding explicit and implicit grammar instruction.

**Keywords:** explicit instruction, acquisition, foreign language, implicit instruction, grammar.

**ВИДОВИ ЕКСПЛИЦИТНА И ИМПЛИЦИТНА НАСТАВА ПО ГРАМАТИКА****Весна Коцева**Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, [vesna.koceva@ugd.edu.mk](mailto:vesna.koceva@ugd.edu.mk)

**Резиме:** Во овој труд накратко е претставено теориското истражување коешто е спроведено преку консултирање на обемна релевантна литература поврзана со оваа проблематика, преку издвојување на, според нас, најзначајните дефиниции во врска со експлицитната и имплицитната настава по граматика.

Во воведот накратко се посветува внимание на објаснувањето на разликата меѓу имплицитното и експлицитното знаење и учење. Во продолжение на трудот се утврдуваат главните разлики меѓу имплицитната и експлицитната настава преку цитирање на ставовите на Елис, Хоусен и Пјерад. Се прави дистинкција помеѓу индиректното помагање или интервенција т.е. индиректната настава која по природа е имплицитна, како и директната имплицитна настава. Во продолжение се разгледува ставот на Батстон којшто смета дека експлицитната и имплицитната настава може да се дефинираат само во однос на наставникот или на креаторот на наставниот материјал, додека имплицитното и експлицитното учење се однесуваат на ученикот и не постои неопходна врска меѓу двата пара на термини. Накратко се наведуваат и мислењата на Норис и Ортега, Даути и Робинсон. Потоа се преминува кон објаснување на видовите експлицитна и имплицитна настава и подетално се дефинираат термините реактивна, проактивна, директна, индиректна, дедуктивна, индуктивна, интензивната и екстензивната настава по граматика. Во завршетокот на трудот накратко се сумираат најзначајните дефиниции во врска со експлицитната и имплицитната настава по граматика.

**Клучни зборови:** експлицитна настава, усвојување, странски јазик, имплицитна настава, граматика.

**1. ВОВЕД**

Една од најчестите дилеми во методиката на наставата по странски јазик, според Де Кејзер, е дали граматиката треба да се предава на експлицитен или на имплицитен начин и дали возрасните можат да научат еден јазик преку примена на истите имплицитни механизми кои ги користи детето за да го научи мајчиниот јазик (DeKeyser, 2003).

Човекот го користи имплицитното знаење несвесно и не може да го објасни, односно станува збор за знаење што го поседуваме без да знаеме дека го имаме, додека експлицитното знаење е знаење коешто знаеме дека го знаеме (Dienes & Perner, 1999; цитирано според: Williams, 2009: 321) и свесни сме дека го применуваме. Имплицитното знаење може да биде применливо без да бидеме свесни дека ова знаење било усвоено или дека во моментот влијае врз изразувањето (Cleeremans, Destrebecqz & Boyer, 1998: 406).

Елис го објаснува експлицитното учење како свесно учење, односно ученикот се фокусира на одредени структури, поставува и проверува хипотези во потрага по одредена структура, додека имплицитното учење го објаснува како усвојување на знаење за структурата преку процес кој се случува природно и без свесни операции. Под имплицитно се подразбира интуитивно знаење на граматиката благодарение на што изворниот говорител, но и ученикот, автоматски и несвесно го употребува точниот облик. Експлицитното знаење е свесно, декларативно, може да се изрази со зборови и да се научи, а вообичаено се користи кога учениците ќе најдат на некаков проблем, кога создаваат свои искази или кога ја проверуваат нивната точност (Ellis, N., 1994: 1).

Покрај дистинкцијата имплицитно/експлицитно учење, важно е да се прави разлика и меѓу индуктивното и дедуктивното учење. Според Де Кејзер, учењето е дедуктивно и експлицитно кога во наставата се објаснуваат правилата, додека кога се охрабруваат учениците сами да го најдат правилото, преку учење на примерите дадени во текстот, во тој случај учењето е индуктивно и експлицитно. Учењето е имплицитно кога во наставата нема објаснување на правилото и кога не се бара од учениците да се концентрираат и сами да го најдат правилото. На пример, децата ги усвојуваат јазичните компетенции на мајчиниот јазик без да размислуваат за структурата и тоа учење е индуктивно и имплицитно. Комбинацијата од дедуктивно и имплицитно учење не е толку честа, но како пример може да се смета поимот поставување на параметри (анг. parameter setting) во универзалната граматика, т.е. се претпоставува дека учениците извлекуваат неколку карактеристики од јазикот што го учат преку поставување на параметри без да бидат свесни за тоа (DeKeyser, 2003: 314-315).

## 2. ЕКСПЛИЦИТНА И ИМПЛИЦИТНА НАСТАВА

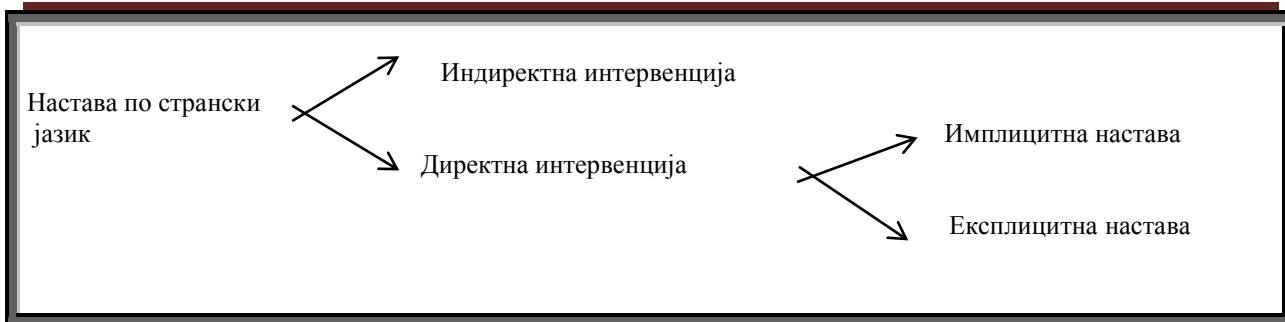
Елис ја дефинира наставата како обид да се интервенира директно или индиректно во развојот на меѓујазикот на ученикот (Ellis, R., 2009: 16).

Индиректното помагање или интервенција се базира врз наставна програма со вежби и има за цел да се создадат услови во кои додека учат како да комуницираат на странскиот јазик, учениците ќе учат емпириски, додека наставата како директно помагање се посветува на прашањето: „Што е она што учениците би требало да го научат?“ (Ellis, R., 2005).

Индиректната настава има за цел да создаде услови во кои учениците сами ќе ги увидат правилата, без свесна намера, односно на учениците им се нудат специфични примери со правила (анг. pattern) и тие се фокусираат на содржината на пораката, т.е. на значењето и без да посветуваат внимание на правилото, односно во отсуство на свесна намера да научат, тие го постигнуваат резултатот, односно сами го утврдуваат правилото. Значи, индиректната настава по природа е имплицитна, но може да се испланира и директна имплицитна настава. На пример, се утврдува една специфична граматичка структура, но таа „се маскира“ во рамките на инпутот на таков начин што учениците нема да бидат свесни за постоењето на целната структура. Значи, овој тип на имплицитна настава подразбира создавање на амбиент за учење кој е „збогатен“ со целната структура без да се насочува вниманието на учениците кон неа. Утврдено е дека овој тип на настава се применува во истражувањата кои имаат за цел да го проучуваат имплицитното учење (Ellis, R., 2009: 17).

Експлицитната настава подразбира поучување на некое правило за време на процесот на учење (DeKeyser, 1995: 381), односно учениците се поттикнуваат да ја развијат метајазичната свесност за правилото. Тоа може да се постигне на дедуктивен начин, кога на учениците им се нуди опис на правилото, или на индуктивен начин, кога на учениците им се помага сами да го откријат правилото од понудените информации. Поради тоа, експлицитната настава подразбира неопходна директна интервенција (Ellis, R., 2009: 17).

Врската помеѓу директното/индиректното помагање или интервенција и имплицитната/ експлицитната настава по J2 е прикажана на следната слика.



Слика 1: Видови настава по странски јазик (Ellis, R., 2009: 17)

Хоусен и Пјерад ги утврдуваат главните разлики во имплицитната и експлицитната настава. Имено, тие тврдат дека имплицитната настава го привлекува вниманието на ученикот на целната форма и се одвива спонтано преку активности кои се насочени кон комуникацијата, додека експлицитната настава е претходно планирана и утврдена и го насочува вниманието на ученикот кон целната форма. Имплицитната настава не е наметлива и има минимално прекинување при пренесувањето на значењето, додека експлицитната е наметлива и има прекинување на комуникацијата при пренесувањето на значењето. Во имплицитната настава не се користи метајазикот, се презентираат целните структури во контекст и се охрабрува слободната употреба на целната форма, додека во експлицитната настава се користи метајазичната терминологија (на пример, објаснување на правилото), целните структури се презентираат изолирано и има контролирана употреба на целната форма (Housen & Pierrard, 2006: 10; цитирано според: Ellis, R., 2009: 18). Макаро и Мастерман велат дека ако основна цел на часот (или барем на дел од часот) е објаснување на морфосинтаксичките правила и начините на кои тие функционираат, со посебен осврт на метајазичната терминологија и обезбедување на примери од тие правила во јазичен, но не и задолжително во функционален контекст, тогаш станува збор за експлицитна настава по граматика (Macaro & Masterman, 2006: 298).

Треба да се напомене дека експлицитната и имплицитната настава може да се дефинираат само во однос на наставникот или на креаторот на наставниот материјал, додека имплицитното и експлицитното учење се однесуваат на ученикот и не постои неопходна врска меѓу двата пара на термини (Batstone, 2002). На пример, наставникот може да му обезбеди на ученикот експлицитно објаснување на некоја целна структура на J2, но под претпоставка дека ученикот не е мотивиран да внимава на објаснувањето од страна на наставникот, ученикот може да усвои имплицитно и инцидентно извесен број на лексички и граматички поими кои се јавуваат во објаснувањето. Со други зборови, она што го кажува наставникот може да претставува „инпут“, а не „информација“ за ученикот. Во овој случај експлицитната настава води кон имплицитно учење како резултат на инцидентното забележување во илустрираните примери. Исто така, во случај на директна интервенција во имплицитната настава, учениците може да увидат која е целта на наставата и да настојуваат да ја сфатат експлицитно. Ова значи дека имплицитната настава не резултира секогаш со имплицитно учење и дека експлицитната настава не води секогаш до експлицитно учење. Треба да се напомене и тоа дека целта на експлицитната настава не е само да развие експлицитно знаење, туку, исто така, и имплицитно знаење (Ellis, R., 2009: 18).

Многу лингвисти различно ги објаснуваат имплицитната и експлицитната настава.

Норис и Ортега (Norris & Ortega, 2000) спроведуваат метаанализа на студии во кои биле истражувани ефектите од експлицитната и имплицитната настава. Тие ги класифицираат како имплицитни истражувања оние кај коишто наставата се состои од инпут збогатен со целната структура, а од учениците се бара да го процесираат тој инпут или, пак, наставата е фокусирана на изложување на ученикот на реченици кои ја содржат целната структура, а негова задача е да ги запомни тие реченици. Кај студиите кои се класифицирани како експлицитна настава, некои од применетите методи се состојат само во метајазични објаснувања, додека други, пак, исто така вклучуваат и вежби за продукција (Ellis, R., 2009: 19).

Во своето истражување Даути наместо за експлицитна/имплицитна настава зборува за „настава која е фокусирана на правилото“ и „настава која е фокусирана на значењето“. Наставата која е фокусирана на значењето се состои во давање помош во вид на лексичко и семантичко парафразирање на речениците и примена на техники за разјаснување на речениците (на пример, засилување на инпутот, англ. input enhancement), додека наставата која се фокусира на правилото се состои во давање инструкции во вид на

експлицитни објаснувања на правилото и манипулирање на реченицата со прикривање (анг. onscreen sentence manipulation) (Doughty, 1991; цитирано според: Ellis, R., 2009: 19).

Експлицитната и имплицитната настава Робинсон (Robinson, 1996) ја толкува различно од Даути. Имено, тој зборува за четири типа на настава, односно услови во кои се спроведува наставата. Во првиот тип на настава, т.н. имплицитен услов (анг. implicit condition), се бара од учениците да запомнат реченици кои ја содржат целната структура. Во вториот тип на настава, т.н. инцидентен услов (анг. incidental condition), учениците се изложуваат на реченици кои ја содржат целната структура и кои се имплементирани во вежби кои се фокусирани на значењето. Во третиот тип на настава, т.н. потрага по правилото (анг. rule-search condition), се бара од учениците да го идентификуваат правилото, а во четвртиот тип на настава, т.н. давање инструкции (анг. instructed condition), се нудат писмени објаснувања на правилото. Првиот и вториот тип се сметаат за имплицитна настава од проактивен тип, а третиот и четвртиот тип се сметаат за експлицитна настава и тоа третиот тип за директна експлицитна, а четвртиот за индиректна експлицитна настава (Ellis, R., 2009: 19).

### 3. ВИДОВИ ЕКСПЛИЦИТНА И ИМПЛИЦИТНА НАСТАВА

Според Елис, имплицитната и експлицитната настава може да бидат проактивни и реактивни (Ellis, R., 2005, 2009).

Имплицитната настава е реактивна кога вниманието е насочено кон јазичната форма, природно, независно од начинот на презентирање на вежбите, додека ако вежбите се креирани на начин на којшто се нагласува употребата на целната структура и изведувањето на вежбата, природно, создава можности за увежбување на целната структура, тогаш зборуваме за проактивна имплицитна настава.

Експлицитната настава е реактивна кога наставникот дава експлицитна или метајазична коригирана повратна информација на грешките кои ги прави ученикот, додека ја употребува целната структура. Проактивна експлицитна настава имаме кога наставникот нуди метајазично објаснување на целното правило пред практичните активности или, поточно, во тој случај имаме директна проактивна настава, а индиректна проактивна настава имаме кога наставникот ги поттикнува учениците сами да го откријат правилото од понудените информации (Ellis, R., 2009: 17).

Проактивната настава подразбира активности кои се преземаат со цел да се спречи појавата на грешки, додека во реактивната настава се третира грешката којашто настанала. Проактивната и реактивната настава може да бидат дедуктивни и индуктивни.

Дедуктивната проактивна настава се состои од метајазични објаснувања кои вообичаено подразбираат објаснувања со илустрирани примери за дадената јазична појава. Овој облик на настава наметнува, како услов, познавање барем на основните поими на метајазикот, како што се именки, глаголско време, пасив итн. Објаснувањата на наставникот може да се однесуваат на самиот облик на целната структура, но и на нејзиното значење и на употребата. Како недостатоци на дедуктивниот пристап се наведува незаинтересираноста која се јавува кај некои ученици поради непознавање на метајазикот, особено кај помалите, намалувањето или отсуството на интеракција кај учениците, како и заблудата дека учењето на странскиот јазик се сведува на помнење на правила. Од друга страна, предноста на дедуктивниот пристап се состои во тоа што објаснувањето кога е кратко, јасно и целесобразно, го штеди времето во училиницата и останува повеќе време за увежбување, а исто така ја уважува когнитивната зрелост и интелектуалниот напор на ученикот кој самиот тежнее да дојде до слично објаснување и истовремено ги задоволува очекувањата на учениците за учењето во училиница, особено на оние кои имаат аналитички начин на учење (Thornbury, 1999: 30).

Индуктивната проактивна настава се состои од вежби кои имаат за цел да придонесат да се роди кај ученикот свест за дадената појава. Тоа може да се постигне така што на ученикот ќе му биде понуден во изобилство разновиден и илустриран јазичен материјал којшто го содржи дадениот облик и од којшто ученикот може сам да заклучи како тој облик се однесува, што значи, кога се појавува итн. До заклучокот може да дојде преку учење со откривање (анг. discovery learning), односно преку анализа на јазичните податоци, преку следење на целниот облик, со поставување на хипотези за граматичкото правило и за неговата натамошна употреба. И кога е индуктивна и кога е дедуктивна, експлицитната настава го насочува ученикот да посвети внимание на целниот граматички облик и да го разбере (Thornbury, 1999: 52).

Дедуктивната реактивна настава по граматика подразбира експлицитно коригирање на грешките на ученикот со преформулирање на исказот или по пат на метајазични објаснувања (преку коментари, соопштенија или потпирања за целниот облик). Во двата случаи на ученикот му се дава знак дека во неговиот исказ има грешки и се приложува правилно формулираниот исказ. Кога е индуктивна, реактивната

интервенција на наставникот може да се состои во повторување на исказот кој ја содржи грешката со интонациско нагласување на грешката или со преформулирање на исказот. Во оваа активност важно е ученикот да покаже дека корекцијата на наставникот ја примил како знаење и потоа сам да ја отстрани грешката. Негативната страна на дедуктивната реактивна настава е тоа што се нарушува или целосно се прекинува текот на комуникацијата (Sheen & Ellis, 2011).

Според Елис, за едноставните правила подобро е да се поучуваат дедуктивно, додека кај посложените правила подобри резултати дава индуктивниот пристап (Ellis, R., 2006: 98). Тој забележува дека учениците кои имаат талент за граматичка анализа покажуваат подобар успех со индуктивна настава, додека на учениците кои не се толку вешти во граматичката анализа, повеќе им одговара дедуктивниот пристап. Елис ја поддржува идејата дека во наставата по граматика треба да се применува и експлицитниот и имплицитниот пристап (Ellis, R., 2006).

Исто така и Нунан смета дека треба да се воспостави рамнотежа меѓу експлицитните вежби и активностите кои му овозможуваат на ученикот да ја истражува примената на граматиката, бидејќи индуктивното учење и истражувањето на граматиката во контекст води кон постигнување на подобри резултати (Nunan, 1998).

Елис зборува и за дистинкцијата меѓу интензивната и екстензивната настава по граматика. Екстензивното поучување на граматиката се однесува на настава во која се презентираат повеќе различни граматички структури во краток период, на пример во еден час, на тој начин што на секоја структура ѝ се посветува по малку внимание на секој час. Не им се посветува воопшто внимание на оние структури кои учениците нема да ги користат. Интензивната настава по граматика подразбира презентирање на една граматичка структура или споредба на две спротивставени структури (на пример, глаголските времиња *Passato prossimo* и *Imperfetto* во италијанскиот јазик) во текот на еден или повеќе часови (Ellis, R., 2006: 93).

Спада и Лајтбоу (Spada & Lightbown, 1999) истакнуваат дека интензивната настава по граматика им помага на учениците да напредуваат и да ја усвојат целната структура дури и кога тие не се подготвени, односно дури и кога не се почитува редоследот на усвојување. Интензивната настава им помага на учениците да ги користат структурите кои делумно ги имаат усвоено (White, Spada, Lightbown, & Ranta, 1991).

#### 4. ЗАКЛУЧОК

Имајќи ги предвид погореспонатите ставови, можеме да ги констатираме различните објаснувања коишто ги даваат лингвистите во врска со имплицитната и експлицитната настава. Студиите покажуваат дека доминира ставот дека експлицитната настава подразбира поучување на некое правило за време на процесот на учење, односно давање инструкции во вид на експлицитни објаснувања на правилото, со цел учениците да ја развијат метајазичната свесност за правилото. Додека, пак, имплицитната настава го привлекува вниманието на ученикот на целната форма и се одвива спонтано преку активности кои се насочени кон комуникацијата, односно наставата се состои од инпут збогатен со целната структура, а од учениците се бара да го процесираат тој инпут или, пак, наставата е фокусирана на изложување на ученикот на реченици кои ја содржат целната структура, а негова задача е да ги запомни тие реченици. Имплицитната и експлицитната настава може да бидат проактивни и реактивни. Проактивната настава подразбира активности кои се преземаат со цел да се спречи појавата на грешки, додека во реактивната настава се третира грешката којашто настанала. Проактивната и реактивната настава може да бидат дедуктивни и индуктивни.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Batstone, R. (2002). Contexts of engagement: A discourse perspective on 'intake' and 'pushed output'. *System*, 30, 1-14.
- Cleeremans, A., Destrebecqz, A., & Boyer, M. (1998). Implicit learning: news from the front. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 406-416.
- DeKeyser, R. M. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 313-348.
- Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioural and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Ellis, N. C. (1994). *Implicit and explicit language learning*. London: Academic.

- 
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol/Buffalo, NY/Toronto: Multilingual Matters, 3-25.
- Housen, A., & Pierrard, M. (2006). Investigating instructed second language acquisition. In Housen, A., & Pierrard, M. (Eds.). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-27.
- Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive grammar instruction make all the difference. *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Nunan, D. (1998). Teaching grammar in context. *ELT Journal*, 52(2), 101-109.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, enhanced and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(1), 27-67.
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Volume II. New York and London: Routledge, 593-610.
- Spada, N., & Lightbown, P. (1999). Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 18(1), 1-22.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Longman.
- White, L., Spada, N., Lightbown, P., & Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432.
- Williams, J. N. (2009). Implicit learning in second language acquisition. In Ritchie, W. C., & Bhatia, T. K. (Eds.), *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald Press, 319-353.