

She is lazy.
Ona leži.

Često se također dešava da učenici mlađe dobi povezuju strane riječi punog značenja s funktorima na materinjem jeziku:

Sandy i Tom are in the kitchen.
I've got one book i one note-book.
Four and two make šest.

Ako učenici mlađe dobi dulji period vremena uče strani jezik isključivo slušanjem i imitiranjem govornog izvora, bez pisanog teksta, javljaju se karakteristične greške u segmentiranju jezičnog iskaza na riječi. Tako su kod učenika V razreda osnovne škole, koji su u I i II razredu učili engleski bez pisanih materijala, uočene slijedeće greške:

I've live in a family house.
I am live...
I'd would like...

I'm have a book.
They've have got...
No, I'm don't.
I'm go to school.

Pored spomenutih tipova pogrešaka javljaju se i one koje su karakteristične za učenike svih dobi, kao što su izostavljanje ili pogrešna upotreba gramatičkih morfema, neispravan red riječi ili pogrešan izbor leksike.

Nastavnici koji su svjesni da je pojava grešaka pri učenju jezika neizbježna kod većeg broja učenika, nastavnik treba da pronađe najprikladnije vježbe koje će pomoći učenicima da tu grešku otklone. Greške učenika pokazuju nastavniku kako učenici napreduju u jeziku, učenicima one pomažu u otkrivanju sistema jezika koji uče jer pomoću njih oblikuju i mijenjaju svoje pretpostavke o tom sistemu.

Odnos nastavnika prema greškama učenika jedan je od bitnih faktora koji utječu na proces učenja jezika i zato ga ne bismo smjeli zanemariti.

Howard B. Altman

INDIVIDUALIZIRANA NASTAVA STRANOG JEZIKA*

(američko iskustvo)

U siječanjskom broju časopisa "The Modern Language Journal" 1964. g., Elton Hocking, profesor Sveučilišta u Purdueu, Indiana, objavio je članak s optimističkim naslovom »Desetljeće koje dolazi«. Hocking proriče, između ostalog, da će se u slijedećih deset godina u američkim školama prestati učiti prema sistemu krutog programa (lockstep language learning) i da će svi učenici doista svladati program stranog jezika, imajući za to toliko vremena koliko će im biti potrebno.¹

* Referat podnesen u Radnoj grupi o Individualiziranoj nastavi stranih jezika na IV međunarodnom kongresu primijenjene lingvistike u Stuttgartu, Njemačka, 25—30. kolovoza 1975.

¹ Elton Hocking, "The Decade Ahead", *The Modern Language Journal* 48: 1 (January, 1964), 3—6.

Iako je Hockingov plan 1975. godine još uvijek više izuzetak nego pravilo u američkim razredima nastave stranog jezika, očito je da su elementi tog plana imali znatan utjecaj na nastavu stranog jezika u posljednjih četiri ili pet godina. Kruti je sistem u pristupu nastavi i učenju oslabio, a u mnogim školama i na fakultetima uporno se nastoji da se taj sistem razbije i uvede nova sloboda u podučavanju i učenju. Ti se naponi odražavaju u pokušajima individualizacije, personalizacije i humanizacije u američkoj nastavi stranog jezika.

Kad govorimo o razbijanju krutog sistema, moramo razmotriti koji su aspekti nastave i učenja stranog jezika ili bilo kojeg nastavnog područja u školama i na fakultetima obuhvaćeni tim sistemom. Lako je identificirati četiri takva aspekta (elementa): 1. tempo nastave, 2. sadržaj nastave, 3. način podučavanja i 4. određeni uspjeh kao rezultat nastave. Razmotrimo svaki aspekt, da bismo dobili adekvatne definicije za svakog od njih. Jer, ako individualizaciju nastave treba smatrati pokušajem da se razbije kruti sistem, moramo znati protiv čega se tzv. individualni pristup nastavi stranog jezika pobunio.

1. **Tempo nastave.** Prema propisanom programu podučavanja tempo nastave jednak je za sve učenike i usmjeren je prema prosjeku razreda. Tempo u nastavi može biti produkt pojedinačnih odluka nastavnika u razredu, a može biti i direktiva koju nastavniku daju donosioci programa i pisci udžbenika u obliku proizvoljnog plana lekcije u »Priručniku za nastavnika«.

2. **Sadržaj nastave.** Krutost sadržaja nastave očituje se u tome što su svi učenici izloženi istim programskim sadržajima, tj. imaju iste knjige, iste radne bilježnice, ista dodatna gramatička objašnjenja, iste testove, a od njih se traži da nauče iste informacije i razviju ista stajališta.

3. **Način podučavanja.** Krutost u načinu podučavanja i učenju očituje se u pretpostavci da svi učenici uče jednako dobro ako se u nastavi s njima jednako postupa. Prema tome, bilo da nastavnik naglašava vizualno učenje, auditivno učenje, induktivno učenje, deduktivno učenje, učenje napamet ili bilo koju drugu strategiju, od svih se učenika očekuje da uče nastavno gradivo na isti način, a i nastavnici se sadržaji svima jednako predaju.

4. **Očekivani uspjeh.** U krutom pristupu nastavi pretpostavlja se da je odnos svih učenika prema učenju takav da će se svaki učenik maksimalno truditi da nauči najviše i najbolje što može i time postići najbolje moguće ocjene. Isto se tako pretpostavlja da će program moći sve učenike jednako motivirati, a ne pomišlja se na to da bi učenici mogli pristupiti učenju jezika s različitim aspiracijama na uspjeh u pogledu kvalitete, kvantitete i vrste učenja.

.

Već sam spomenuo da su individualizacija, personalizacija i humanizacija nastave reakcija na primijećene negativne strane krutog jednoobraznog pristupa nastavi. Mogli bismo navesti nekoliko negativnosti koje su primijetili nastavnici i učenici, a to su:

1. isti tempo razrednih aktivnosti (za sve), pri čemu oni koji polaganije uče neprestano zaostaju, a oni koji uče brže, neprestano se dosađuju;

2. isti sadržaj programa za sve učenike, koji često zanemaruje specijalne potrebe i interese pojedinaca;

3. isti pristup poduci i učenju jezika koji često zanemaruje različite sposobnosti učenika i stil učenja pojedinaca;

4. jednoobrazan način vrednovanja po kojem se pojedini učenici ocjenjuju prema dostignućima najbržih i najboljih učenika u razredu.

Ove se primijećene negativnosti odražavaju u statističkim podacima, kao što su:

1. smanjenje broja učenika koji odabiru strani jezik;
2. znatno popuštanje u učenju iz godine u godinu.

Zato nije slučajno da se živ interes za individualizaciju nastave stranih jezika u američkim školama i fakultetima javlja u vrijeme kada se broj upisanih smanjuje, a radni elan učenika koji uče strani jezik popušta. Uostalom, taj oživljeni interes za individualizaciju nije ograničen samo na nastavu stranih jezika. U čitavom američkom odgojno-obrazovnom sistemu nastavnici su se našli u situaciji da moraju odgovarati na optužbe zbog neosmišljene nastave i besmislenih programa. Te optužbe potječu od učenika, roditelja, kolega-nastavnika i od brojnih kritičara američkog odgoja i obrazovanja, čije su knjige često puta na listi najčitanijih.²

Individualizacija nastave, kako se često spominje u stručnoj literaturi,³ nije metoda podučavanja stranog jezika ili bilo kojega drugog nastavnog predmeta. Primijenjena na strani jezik, individualizacija u podučavanju, za razliku od metode podučavanja, ne propisuje određeni slijed jezičnih elemenata, ne daje recepte za usvajanje osnovnih jezičnih vještina prema određenom kronološkom redu, a ne daje ni direktive o tome kada, gdje ili kako podučavati fonologiju, morfologiju, sintaksu, semantiku ili leksik. Da se poslužimo Anthonyjevom terminologijom,⁴ individualizacija je ponajprije pristup podučavanju, kao što je i audio-lingvalizam bio u osnovi zamišljen kao pristup, prije nego što su različite audio-lingvalne metode i tehnike postale živi dio naše povijesti. Kao pristup nastavi jezika, individualizacija je aksiomska i filozofska. Ona specificira osnovna pravila koja čine osnovu za nastavu u skladu s postavkama bilo koje metodologije stranih jezika. To je važno, jer iz toga proizlazi da se neki aspekti individualizacije mogu primijeniti i nadograditi na sve metode nastave stranih jezika. Ukratko, individualizacija je način ponašanja i odnošenja, stav prema učenicima i procesu učenja.

Danas u SAD uspješne nastavne programe koji se osnivaju na individualizaciji, karakteriziraju slijedeći elementi. (Naravno, svi niže navedeni elementi ne nalaze se u svakom programu.)

1. **Podučavanje je podređeno učenju.** Smisao nastave stranih jezika je učenje. Nastava koja ne dovodi do učenja, ne ispunjava svoju svrhu. Tradicionalna

² Na primjer, po redu objavljivanja: Martin Meyer, *The Schools* (N. Y.: Harper & Row, 1961); John Holt, *How Children Fail* (N. Y.: Pitman Publishing Corp., 1964) and *How Children Learn*. (N. Y.: Pitman, 1967); Jonathan Kozol, *Death at an Early Age* (N. Y.: Houghton Mifflin, 1967); Neil Postman and Charles Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity* (N. Y.: Delacorte Press, 1969); Herbert R. Kohl, *The Open Classroom* (N. Y.: Vintage Books, 1969); Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom* (N. Y.: Random House, 1970); Ivan Illich, *Deschooling Society* (N. Y.: Harper & Row, 1970); Alvin Toffler, *Future Shock* (N. Y.: Random House, 1970).

³ Vidi, npr., Howard B. Altman, "Toward a Definition of Individualized Language Instruction". *American Foreign Language Teacher* 1: 3 (February 1971), 12—13.

⁴ Edward M. Anthony, "Approach, Method, and Technique". *English Language Teaching* 17 (1963), 63—67.

poduka, kada nastavnik izlaže lekciju čitavom razredu ili velikim grupama u razredu, prema unaprijed utvrđenom planu nastavnog sata, **jedno** je od sredstava za olakšavanje učenja. Ali u mnogim situacijama i za mnoge učenike tradicionalna nastava nije uvijek najuspješnija. Gdje god tradicionalna nastava ne pomaže učeniku da uči, ili možda čak i usporava učenje, mora se pribjeći drugom načinu, npr. samostalnom učenju, učenju u grupi vršnjaka, individualnoj pomoći, programiranom gradivu, itd. koji će biti uspješniji i dati željeni rezultat.

2. Prilika za različite tipove učenja. Nastavnici stranih jezika odavno znaju da se đaci kao i jezici razlikuju. Neki učenici vole više vizualne materijale, drugima su draži auditivni; kod nekih ima više uspjeha induktivni pristup, drugima je potreban deduktivni pristup; neki učenici moraju sve ispisivati, drugi nastoje sve izdeklamirati i naučiti napamet. U individualiziranim programima učenici su stimulirani, koliko god je to moguće, da uče na način koji je za njih najuspješniji. Prema tome, nastavnici nastoje da se pobrinu za nastavno gradivo koje zadovoljava različite sklonosti.

3. Mogućnosti elastičnog tempa rada. Učenici se znatno razlikuju i u brzini učenja. To je razlog zašto tradicionalna praksa u nastavi koja je orijentirana prema prosjeku razreda može imati tako katastrofalne posljedice za učenike koji su pri vrhu ili pri dnu. Carrollov model⁵ školske nastave, koji je služio kao osnova Bloomovom istraživanju »učenja do svladavanja«⁶ uvjerljivo i jasno naglašava važnost vremena u procesu učenja. Prema tom modelu, primjereno vrijeme je kritička varijabla za uspješno učenje u razrednoj sredini. U tradicionalnim programima stranih jezika učenici su prisiljeni da rade prema satnici koja diktira što će se učiti svakoga dana. Kod individualiziranih programa učenici često sami izabiru tempo rada, iako im se, zbog ocjenjivanja, mogu odrediti vremenski rokovi.

4. Smisleni programi. Učenici se ne razlikuju samo prema načinu na koji uče i prema brzini učenja. Različiti su i po onome što žele naučiti. U tradicionalnom sistemu, unaprijed organizirani »paketi« programa nastave stranih jezika nametali su se učenicima, a da se nije razmišljalo o usklađivanju programa s potrebama učenika i njihovim interesima. Zato nije nikakvo čudo što se mnogi učenici besprijekno dosađuju na satovima nastave stranog jezika. Razredna aktivnost ne potiče njihov interes. Kod individualiziranih programa nastavnici nastoje otkriti osobne ciljeve svakog učenika pri učenju stranog jezika i ponuditi različite programe koji zadovoljavaju različite interese učenika.

Prema tome, program za učenika čija je motivacija integrativna mora se razlikovati od programa namijenjenog učeniku čija je motivacija instrumentalna.⁷ Tako prilagođen program učenik će svladavati s više ustrajnosti i imati od njega više koristi. Sigurno je, što više smisla učenik nalazi u učenju stranog jezika, to će i učenje biti uspješnije i pamćenje bolje.

⁵ John B. Carroll, "A Model of School Learning". *Teachers College Record* 64 (1963), 723—33.

⁶ Benjamin S. Bloom, "Learning for Mastery". *UCLA Evaluation Comment* I: 2 (1968).

⁷ Opširnu diskusiju o motivaciji u učenju jezika vidi u: R. C. Gardner and W. E. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second-Learning* (Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972).

5. **Naglašene su emocionalne potrebe.** Tokom prošlih desetljeća, dok su pro-pisi školskih ustanova osiguravali pažljivo slušateljstvo u američkim odjelje-njima stranih jezika, nastavnici se nisu morali osvrutati na mišljenja učenika o onome što uče. Ako učenik, na primjer, nije volio francuski, to je bio odraz njegova lošeg ukusa, a ne krivica programa francuskog jezika ili nastavnika francuskog. Danas u SAD takvih propisa više nema ili su bar smanjeni, pa učenici koji su nezadovoljni brzo napuštaju nastavu, a razredi više nisu pre-natrpáni. Osim toga, danas je važno što učenici misle o jeziku koji uče, o kulturi i o običajima naroda te o samom narodu koji govori tim jezikom. Ako je stav učenika prema jeziku-cilju i njegovoj kulturi negativniji nakon izvjesnog pe-rioda učenja stranog jezika nego što je bio u početku, to se iskustvo mora ocije-niti kao neuspjeh. U individualiziranim programima danas nastavnici uzimaju u obzir stavove, osjećaje i interese učenika. Nastoje podržati pozitivne stavove, što će se odraziti povećanim učenjem. Mnogi se nastavnici trude, koliko najviše mogu, da svakom učeniku u toku učenja⁸ pruže priliku da što prije uspije. Koliko je važno obratiti pažnju emocionalnim potrebama učenika, pokazuje i to što je nakon realizacije nekih programa znatno smanjena stopa popuštanja in-teresa i uspjeha učenika.

6. **Kvantiteta je podređena kvaliteti.** Glavni, iako prešutni cilj većine na-stavnika stranih jezika u tradicionalnim programima bio je »proraditi knjigu u danom roku«. Ako plan nastave nalaže obradu deset lekcija u godini, obra-đenih devet lekcija nije dovoljno. Velik broj učenika koji su se tokom školske godine »izgubili« jer nisu mogli sudjelovati u nastavi, nesretne su žrtve pre-dimenzioniranih programa. Glavno je da su svi došli do kraja knjige. To što su neki učenici samo površno prošli posljednja tri ili četiri poglavlja i nije tako važno, jer će nastavnik slijedeće godine ionako početi s ponavljanjem gradiva.

U individualiziranom programu stranog jezika svi učenici moraju *pokazati* da su *svladali* određenu jedinicu, prije nego što dobiju dozvolu za slijedeću jedinicu. Iako se definicija »nivoa svladavanja« razlikuje u svakom programu i tipu aktivnosti, ipak postoji tendencija da ti nivoi budu podjednaki.⁹ Učenik koji neku jedinicu nije svladao, ostaje na toj jedinici, dobiva pomoć nastavnika ili svoga druga i prelazi na slijedeću jedinicu, kad je dokazao da je za to spre-man. Kvaliteta učenja smatra se važnijom od kvantitete. Doista moramo pri-znati da je u tradicionalnim programima često puta nastavnik bio jedini koji je završio knjigu u određenom vremenskom roku.

7. **Ocjenjivanje uvjetovano kriterijem.** Odavno izgleda neprihvatljivo da svrha obrazovanja bude odabiranje elite, što je zapravo bio — iako neizrečen — cilj masovno-obrazovne tehnologije. U skladu s tim, tradicionalni sistem ocje-njivanja funkcioniše kao da postoji samo ograničen prostor na vrhu. Ne može se sasvim poreći vrijednost ocjenjivanja koje je uvjetovano normom i »kri-vuljom pogrešaka« na standardiziranim ispitima, čija je svrha da usporede status jedne populacije s drugom, ali čini se da nema nikakve vrijednosti vre-dnovanje pojedinih učenika u stranom jeziku prema tzv. normalnoj krivulji

⁸ Florence Steiner, *Performing with Objectives* (Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1975), 118.

⁹ Diskusiju o problemima vezanim uz svladavanje stranog jezika vidi u: Rebecca M. Valette, "Mastery Learning and Foreign Languages" in Paul Pimsleur and Terence Quinn, eds. *The Psychology of Second Language Learning* (London: Cambridge University Press, 1971), 67—73.

pogrešaka, ako je cilj vrednovanja da se svakom učeniku pruži prilika da pokaže da je svladao gradivo. Prema tome, mnogi nastavnici u individualiziranom programu upotrebljavaju sistem vrednovanja uvjetovan kriterijem, a mnogi su usvojili novije, humanije sisteme ocjenjivanja koji dopuštaju da učenik dobije puno priznanje za svoj rad tek onda kada je taj rad završen na prihvatljivoj nivou znanja. Dakle, u sistemu vrednovanja koji je uvjetovan kriterijem ima »mjesta na vrhu« za sve učenike.

8. Nastavnik kao organizator. Kod tradicionalnih programa za strane jezike, uloga je nastavnika u razredu da bude autoritet i izvor ispravnih odgovora. U slučaju raspre, nastavnikovo znanje i autoritet prelaze čak značenje udžbenika, ili je to, u najmanju ruku, ono što učenici treba da vjeruju. Ispravni odgovori uglavnom teku u jednom pravcu: iz nastavnikovih usta do učenikova uha, i to najčešće kao predavanja ex cathedra. U individualiziranom programu, kada učenici rade na različitim dijelovima programa, ili čak možda i prema različitim programima, taj je predavački model vrlo često neuspješan. U tom programu glavna je uloga nastavnika da *organizira proces učenja*. To zahtijeva stvaranje uvjeta, tj. organiziranje sistema koji će olakšati učenje. U individualiziranom programu nastavnici provode vrijeme radeći na satovima s malim grupama, podučavajući pojedinačno učenike koji imaju poteškoća, testirajući pojedince koji su spremni za testiranje pojedinih odlomaka i dajući različite materijale učenicima kojima je to potrebno. Tradicionalna predavanja velikim grupama također mogu zauzimati dio nastavnikova vremena, kao i satovi intenzivnog uvježbavanja s čitavim razredom, ali te aktivnosti najčešće predstavljaju veoma mali dio nastavnikove razredne djelatnosti. Velik dio posla nastavnika obavlja izvan razreda, adaptirajući gradivo programa i pripremajući izvore koje će učenici upotrebljavati radeći prema takvim programima, što predstavlja humanizirani sistematski pristup obrazovanju.

Danas u SAD postoje dva značajna modela, odnosno dvije kategorije individualiziranih programa stranih jezika. To su vertikalno individualizirani i horizontalno individualizirani programi.

Vertikalna individualizacija odnosi se na programe u kojima učenici napreduju kroz jednu ili više faza ili nivoe zajedničkog programa, ali različitim tempom. Horizontalna individualizacija uključuje programe u kojima se na određenom nivou svladavanja vještina učenicima nudi izbor nastavnog sadržaja, a svi će voditi daljnjem razvijanju vještina.

Vertikalno individualizirani programi stranih jezika bili su, bar donedavno, najčešći oblik individualizacije u američkim školama. Poput programirane nastave, vertikalna individualizacija vodi sve učenike kroz jednu zajedničku jezgru učenja. Manje razrađeni tečajevi nalikuju linearnom ili ekstrinzičkom programiranju; kompleksniji tečajevi nalik su grananju ili intrinzičkom programiranju utoliko što pružaju alternativne aktivnosti učenicima koji teško slijede »ravnu i usku cestu«.

Vertikalna individualizacija je izraz individualizacije koja praktički karakterizira sve početne i srednje faze programa stranih jezika, bilo na nivou srednje škole ili sveučilišta. Vertikalno individualizirani programi razlikuju se od tradicionalne nastave time:

1. da učenici nisu sputavani zajedničkim tempom nastave. U nekim programima, tzv. programima »stalnog napredovanja« učenicima je dopušten vlastiti tempo bez ikakvih vremenskih ograničenja koja bi se nametala njihovom

učenju. U drugim programima postoji vlastito određivanje tempa određenim vremenskim parametrima; zahtijeva se da učenici dostignu neke zajedničke točke programa u određenom roku, ali između tih specificiranih rokova oni slobodno napreduju vlastitim tempom. U trećem tipu programa učenici su vezani čvrstim rokovima za neke dane u tjednu ili za neke aktivnosti, dok u drugim danima ili u nekim drugim aktivnostima oni slobodno određuju svoj tempo rada.

2. Od učenika se zahtijeva mnogo više odgovornosti za vlastito učenje. Da im se omogući da budu svjesni te odgovornosti, zadaju im se ciljevi učenja i aktivnosti koje su izražene specifičnim zadacima. Budući da danas u školama i na fakultetima ima veoma malo priručnika koji bi bili sastavljeni za manje-više samostalan rad, nastavnici smatraju da učenicima moraju dati tzv. »checklists«, tj. popise ciljeva i aktivnosti, da bi se mogli snaći u poglavljima udžbenika koji je bio napisan za podučavanje, a ne za učenje. Prema tome, jedan od osnovnih ciljeva vertikalno individualiziranih programa stranih jezika jest da *učenik nauči kako da uči strani jezik*, što nije nimalo lak zadatak, uzme li se u obzir da su većinom nastavni materijali koji se danas mogu nabaviti u osnovi neprikladni.

Iako vertikalna individualizacija prevladava na nižem stupnju učenja stranog jezika, a horizontalna na naprednom nivou, moguće je, a i prihvatljivo, da se na nižem nivou program individualizira horizontalno, a na višem vertikalno. Zapravo, vertikalna individualizacija u trećoj ili četvrtoj godini učenja jezika danas je prilično česta.

Usporedba glavnih prednosti i nedostataka ovih dvaju modela individualizacije može poslužiti kao koristan sažetak.

Prednosti vertikalne individualizacije:

1. Nije potrebno različito nastavno gradivo.
2. Dodatni troškovi su neznatni, ukoliko ih uopće ima.
3. Postupak vrednovanja može u osnovi ostati jednostavan.

Nedostaci vertikalne individualizacije:

1. Nastavnik mora temeljito poznavati udžbenik, tj. mora znati gdje se što u knjizi nalazi, jer će učenici možda obrađivati različita mjesta u tekstu.
2. U knjizi je često potrebno izvršiti drastične adaptacije koje zahtijevaju mnogo vremena da bi se izašlo u susret potrebama djelomično samostalnih učenika.
3. Udžbenik koji većina učenika u krutom sistemu nastavnog programa smatra dosadnim, vjerojatno će učenicima izgledati isto tako dosadan, bez obzira na tempo nastave ili veličinu lekcije.

Prednosti horizontalne individualizacije:

1. Postoji mogućnost izbora da bi se proširila sadržajna područja, a zadržao ujednačen nivo vještina, ili da bi se dalje razvijale jedna ili nekoliko jezičnih vještina, uz održavanje nivoa leksičkog ili sintaktičkog sadržaja.
2. Programi se mogu »krojiti po mjeri«, da bi se zadovoljile potrebe i interesi učenika.
3. Program može biti sastavljen tako da učenici, bez obzira na prethodno lingvističko iskustvo, mogu nastaviti tamo gdje su stali i dalje napredovati.

Nedostaci horizontalne individualizacije:

1. Potrebno je različito nastavno gradivo, što stvara dodatne troškove.
2. Od nastavnika se zahtijeva veće znanje, odnosno spremnost da se usavršava.
3. Postupak vrednovanja može varirati od programa do programa.

Da li se isplati posvećivati pažnju individualnim razlikama u učenju stranog jezika? Drugim riječima, kakvi su spoznajni i afektivni rezultati ako je nastava stranog jezika individualizirana?

Nemamo još dovoljno podataka da bismo smjeli donositi opće zaključke za mnoga područja. Osim toga, većina izvještaja sa statističkim podacima iz individualizirane nastave stranih jezika uzima individualizaciju kao da je riječ o nekoj eksperimentalnoj »metodskoj varijabli« koja se može uspoređivati s »metodom« primijenjenom u kontrolnoj grupi. Te studije uspoređuju jedan osnovni audio-lingvalni tečaj s jednim individualiziranim tečajem zbog utvrđivanja razlika u uspješnosti, pretpostavljajući da su i individualizacija i audio-lingvalizam monolitni termini i da je individualizacija na neki način nešto sasvim različito od audio-lingvalizma. Međutim, do sada se još nije ispitivalo kako učenici uče prema jednom sistemu, modelu ili fazi individualizacije u usporedbi s drugim sistemima, modelima ili fazama.

No, imamo li na umu podatke kojima raspolažemo, čini se da prilagođavanje tempa podučavanja različitom tempu učenja učenika u razrednoj sredini predstavlja za učenika dobitak na afektivnom planu. Jednostavnije rečeno, ako su drugi faktori konstantni, većina učenika više voli učiti vlastitim tempom nego nametnutim, a dokaz je poboljšani stav prema učenju jezika i smanjena stopa popuštanja u učenju.¹⁰

Da li primjena individualiziranog programa u stranom jeziku pridonosi boljem uspjehu na spoznajnom planu? Da li učenici nauče bolje razumijevati, govoriti, čitati i / ili pisati na stranom jeziku prema individualiziranom programu nego po tradicionalnom programu? Podaci kojima raspolažemo kao da to dovoljno statistički ne potvrđuju. Neki učenici, čini se, nauče više prema programu vlastitim tempom, dok drugi učenici kao da nauče mnogo manje, bar u početku. Mnogi učenici, iako ne svi, bolje uče prema individualiziranom programu nego prema tradicionalnom.

No u svakom slučaju eksperimentiranje sa nastavom stranih jezika uz vlastiti tempo učenja sistematski se ne provodi dovoljno dugo da bismo mogli zaključiti da li većina učenika zadržava i bolje upotrebljava jezične vještine koje su morali razviti do tzv. »stupnja usvojenosti«, od onih pred koje se takvi zadaci nisu postavljali. Možemo čvrsto vjerovati u jedno ili drugo, ali te intuicije za sada još nisu potvrđene činjenicama.

Što budućnost sprema individualiziranoj nastavi stranih jezika? Optimistički smatram da individualizacija neće biti samo pomodni hir, koji bi ustupio mjesto slijedećem pomodnom hiru za nekoliko godina. Ne bih se, međutim, iznenadio kad bi se mnogi **rutinski poslovi** individualizacije koji se danas pri-

¹⁰ Ovo je poglavlje kao i slijedeće adaptirano iz predavanja pod naslovom "Does Attention to Individual Differences Pay Off?", koje sam održao u Denveru, Colorado, na zajedničkom godišnjem sastanku Američkog savjeta za nastavu stranih jezika, Američkog društva nastavnika francuskog i Američkog društva nastavnika španjolskog i portugalskog u studenom 1974. Podaci koji se u ovim poglavljima navode potječu iz individualiziranih programa stranih jezika na sveučilištima Cincinnati, Georgia, Kentucky, Washington i West Virginia.

mjenjuju u školama i na fakultetima, promijenili za pet ili deset godina. Obrazovni se postupci danas brzo mijenjaju. Ipak, duboko sam uvjeren da će se bit individualizacije, kao stava prema učenicima i procesu učenja, održati još veoma dugo. Jer bit individualizacije, bar onako kako se primjenjuje u američkim razredima, neraskidivo je vezana uz odnos nastavnik-učenik i uz način kako ga obje strane doživljavaju. Ako ne postoji duboki humani odnos između nastavnika i učenika, individualizirani program može postati mehanički i demoralizirajući, što su upravo najteže optužbe upućivane posljednjih godina audio-lingvalnom pristupu.

Do širenja i uspjeha individualizacije u američkoj školi došlo je, čini se, zbog toga što individualizirani programi kao da više zadovoljavaju ona dva kriterija na kojima učenici inzistiraju u svim aspektima učenja u razredu: učenici žele s jedne strane učiti ono što njima osobno nešto znači, a s druge strane žele odmah osjetiti neko zadovoljstvo od uspjeha u učenju. Budu li programi stranog jezika uključivali smislene sadržaje i pružali mogućnost da učenici osjete zadovoljstvo kao nagradu za svoje napore, ti će programi, uvjeren sam, uspjeti. Optimistički vjerujem da će individualizacija, personalizacija i humanizacija nastavnog programa stranih jezika i dalje moći odgovarati ovom dvostrukom izazovu.

* * *

Od godine 1971. objavljeno je nekoliko knjiga o individualizaciji nastave stranih jezika u SAD. Većina tih knjiga sadrži detaljne bibliografije članaka u časopisima i drugih djela iz područja teorije i prakse individualizirane nastave jezika. Knjige su navedene kronološkim redom objavljivanja.

LITERATURA

- Altman, Howard B. and Robert L. Politzer, eds. *Individualizing Foreign Language Instruction: Proceedings of the Stanford Conference* (Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1971)
- Gougher, Roland L., ed. *Individualization of Instruction in Foreign Languages: A Practical Guide* (Chicago: Rand McNally, Inc., 1972)
- Altman, Howard B., ed. *Individualizing the Foreign Language Classroom Perspectives for Teachers* (Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972)
- Grittner, Frank M. and Fred H. LaLeike. *Individualized Foreign Language Instruction* (Skokie, Illinois: National Textbook Co., 1973)
- Logan, Gerald M. *Individualized Foreign Language Learning: An Organic Process* (Rowley, Massachusetts; Newbury House Publishers, 1973)
- Disick, Renée S. *Individualizing Language Instruction: Strategies and Methods* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1975)

Prevela Mira Vlatković