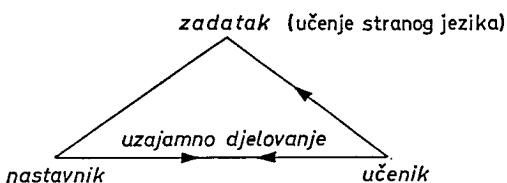


## MOTIVACIJA

Proces poučavanja i učenja stranog jezika traži uzajamno djelovanje učitelja, učenika i zadatka. To se djelovanje, maksimalno pojednostavljeno, može prikazati slijedećim dijagramom:



Taj dijagram je namijenjen učiteljima da bi ih podsjetio na to da, koliko god oni bili vješti, postoje oštra ograničenja onome što mogu postići. Budući da se proces usvajanja drugog jezika odvija u učeniku, može se reći da će pouka imati uspjeha samo onda ako učenik uči. Ona neće dati nikakvih rezultata ako učenik ne želi učiti, kako kaže engleska poslovica: »Možeš dotjerati konja na vodu, ali ga ne možeš natjerati da piće.« Nastavnici će, ako se i ne bave konjima, shvatiti psihološku vrijednost te stare izreke kad se primijeni na situaciju u razredu.

Govorio sam o ekstremnom slučaju, kad pouka ne daje apsolutno nikakve rezultate, a učenik nije ništa naučio: konj neće da piće! Na sreću nastavnika, takvi su slučajevi prije izuzetak nego pravilo. Naši učenici uglavnom *će* surađivati u procesu učenja i zaslužni su za to da nam pouka, bar djelomično, bude uspješna. A ipak smo često nezadovoljni rezultatima svojih nastojanja: naši učenici su nešto naučili, ali nisu naučili *dosta*. Uvjereni smo da su mogli pokazati bolje rezultate. Kad je prosječno inteligentan učenik relativno neuspješan u učenju stranog jezika (moramo pretpostaviti da su testovi znanja kojima mjerimo uspjeh u učenju stranog jezika i adekvatni i pouzdani) nastavnici se pitaju za razlog — zašto je, unatoč »dobroj« pouci, »dobrim« metodama, »dobrom« udžbeniku, učenik zakazao. Problem može biti individualan: učenik je općenito loš u školi, a uzroci tome mogu se nalaziti u naslijedenim svojstvima (niska inteligencija itd.) ili u nepovoljnim prilikama u kući. Ali, uzeli smo za primjer prosječno inteligentnog učenika, koji, uostalom, sasvim uspješno svladava ostale školske predmete — jedino ne pokazuje uspjeh u svladavanju stranog jezika. U tom slučaju, nastavniku se nameću samo dva zaključka: ili učenik *nije u stanju da uči*, to jest nedostaju mu specifične sposobnosti da nauči strani jezik (na primjer »auditivna sposobnost«, koja je povezana s uspjehom u stranom jeziku); ili *nema volje da uči*, a u tom slučaju radi se o pomanjkanju motivacije (koja se očituje u negativnom stavu prema zadatku učenja) i ona je uzrok njegova potpunog neuspjeha ili *nezadovoljavajućeg uspjeha*.

Nezadovoljavajući uspjeh u učenju stranog jezika veoma je raširen problem, i u Britaniji i u Sjedinjenim Državama, a osim toga on mnogo stoji. Iako se velike svote novaca troše na istraživanja o pouci stranih jezika, i o srodnim

disciplinama, kao što su psihologija, lingvistika i pedagogija, pouka stranih jezika nije se u posljednjih dvadeset godina znatno poboljšala. Od prevelike brige za nastavne metode i tehnike zaboravljaljalo se na pitanja od osnovne važnosti: zašto i kako učenik uči. Sada, u »post-Chomskyjanskem razdoblju«, ta se pitanja opet javljaju sa svom svojom važnošću, jer ako učenik, koji obavlja veoma složen zadatak usvajanja drugog jezika, nije spreman da surađuje, svi će napor usmjereni na primjenu nastavnih metoda i tehnika biti uzaludno trošenje vremena i sredstava.

Kako nam prostor ovog člana ne dopušta da se pozabavimo interesantnim problemom sposobnosti, pretpostavit ćemo dalje da naš učenik može naučiti strani jezik; on to, očito, ne želi. Paradoksalno je da postajemo najviše svjesni motivacije onda kad vidimo da je kod učenika nema. Što je, dakle, motivacija? Da bismo mogli raspravljati o toj koncepciji, potrebna nam je definicija. Dati definiciju, međutim, nije lako, jer su definicije suviše široke i sveobuhvatne a da bi nam bile korisne. Slijedeća definicija (adaptirana prema M. D. Vernonu, 1969) relativno je najprikladnija: »Motivacija je neka vrsta unutrašnje snage, ili poriva, koji potiče, regulira i održava učenje.« Drugim riječima, motivacija je (uglavnom tajanstvena) sila u učenika, koja ima trostruku funkciju, tj.: a) da pokrene ili započne djelatnost učenja, b) da upravlja volumenom ili stupnjem učenja koje se odvija u bilo kojem času, i c) da osigurava da učenje potraje stanovito vrijeme.

Nastavnici će potvrditi istinitost definicije koja ima na umu da nije najteže navesti učenika da počne učiti, nego da garantira da će se učenje održati na izvjesnom nivou intenziteta u toku nekoliko godina. Svi smo mi kao nastavnici doživjeli ono zadovoljstvo i euforiju u jednom početničkom razredu kod prvih koraka u nastavi stranog jezika. Uživali smo možda i kao roditelji promatrajući kako naša djeca s velikim entuzijazmom počinju učiti strani jezik. Nažalost, oduševljenje ne traje baš uvijek dugo.

U početku, zbog privlačnosti novoga, motivacija može biti snažna, a želja za učenjem, čini nam se, neizmjerna. Kasnije, kad se pokaže da je zadatak težak, učenikovo oduševljenje jenjava. On osjeća umor, dosadu, i općenito gubi interes za zadatak. Ali učiti jezik je dugotrajan posao, pri kojemu nema poprečnih staza ni kratica. Da se vratimo na našu analogiju s konjem: učiti jezik, to je pomalo kao ona velika britanska konjska utrka, Grand National; mnogo konja polazi sa starta, neki padaju pri prvom skoku, drugi padaju kasnije; malo ih završava trku, odnosno tečaj, a to su oni učenici, naravno, koji imaju najviše sposobnosti, inteligencije, motivacije i svih ostalih važnih komponenata. Jakobovits (1970, 71) daje slijedeću tabelu relativne važnosti raznih faktora koji su potrebni za uspješno učenje stranog jezika:

Varirajući faktori	U postocima
Sposobnost	33
Inteligencija (kvocijent inteligencije)	20
Upornost ili motivacija	33
Ostalo	14
	100

Interesantno je da Jakobovits upotrebljava izraz *upornost* kao sinonim za motivaciju; važnost tog faktora naglašena je visokim postotkom variranja

koji joj se pripisuje. Za nastavnike koji su u svojoj praksi često imali prilike vidjeti to fatalno nestajanje interesa u srednjim stadijima učenja jezika ta slika, iako je ovdje dana na *znanstveni* način, ne znači ništa novo. Ona samo potvrđuje ono što su nastavnici oduvijek znali.

Kakvu strategiju mogu nastavnici primijeniti u borbi s tim problemom? Ako je motivacija unutrašnja sila ili poriv u učeniku, koja se ispoljava u nje-govu stavu prema zadatku učenja, možda nastavnik i ne može učiniti mnogo, ili čak ništa, da bi utjecao na učenika i promjenio mu stav, ako je taj stav negativan. Na primjer, nastavnik ne može promijeniti činjenicu da učenik nema izbora stranog jezika koji će morati učiti, pa čak niti da li uopće želi učiti neki jezik. Tu slobodu izbora oduzimaju mu školske vlasti njegove zemlje prema dominantnim aktualnim socio-lingvističkim prioritetima. To je jedan vid problema, na koji ne mogu utjecati ni nastavnik, niti učenik. Učenikov stav može biti *negativan* jer smatra da su mu učenje pojedinog jezika, pa čak i sama škola, nametnuti silom. To je bilo sasvim evidentno u jednom razredu dječaka — Cockneyjevaca — oštrelj Londončana iz Bermondseyja (to je dio Londona u blizini Tower Bridgea, gdje se nalazi pristanište) koje sam jednom pokušavao učiti francuski. Nije ih impresioniralo što sam upotrebljavao direktnu metodu; rijeke francuskog slijevale su se na njih, a da ih se nisu ni najmanje doimale. Bili su zaštićeni od *jezične kupelji* svojim neprobojnim negativnim stavom; za te Cockneyjevce francuski je bio *mekušast*; samo žene uče francuski. Tim su stavom odolijevali navalama moje jezične kupelji, kao najbolja nepromočiva kabanica koju je Mr. Mackintosh izmislio za londonske pljuskove. Učenikov stav prema učenju stranog jezika nije ograničen samo na sam jezik. On se proteže na čitav niz stereotipnih predrasuda o kulturi i o načinu života naroda koji govori tim jezikom. Tako je za moje Cockneyjevce francuski bio jezik kojim govore Francuzi koji su neki čudan, ženskast svijet sa sumnjivim, neobičnim običajima pa, recimo, vode ljubav 24 sata na dan, a hrane se žabljim kracima i puževima koji uopće nisu za jelo. Takve stereotipne predodžbe (koje, naravno, mogu biti pozitivne isto tako kao i negativne) uvelike utječu na učenika i na njegov stav prema samom jeziku. Te se stereotipne predodžbe mogu otkriti pomoću upitnika sa stavljenih za testiranje učenikove reakcije na čitav niz »ponderiranih« pitanja. Na primjer, traži se od đaka da na skali od tri stupnja pokaže koliko se (u stupnjevima) slaže ili ne slaže s izjavama, kao što su na primjer:

*Ljudi koji govore francuski veoma su pouzdani.*

*Narod koji govori francuski daje nam dobar primjer obiteljskog života.*

*Narod koji govori francuski dao je mnogo istaknutih umjetnika i pisaca.*

*Od naroda koji govori francuski možemo naučiti kako se bolje kuha, servira hrana i primaju gosti.*

Ako se učenik u velikoj mjeri slaže s takvim mišljenjima<sup>1</sup> može se očekivati da će pokazati uspjeh u učenju francuskog jezika. A ako se nikako ne slaže, gotovo je sigurno da neće biti tako uspješan u tom zadatku, iako to još ne znači da neće pokazati nikakav uspjeh.

Takve je upitnike Lambert uvelike upotrebljavao u istraživanjima koja je provodio s kolegama sa Sveučilišta McGill, a ispitivali su stavove francuskih govornika koji su učili engleski i engleskih govornika koji su učili francuski u

<sup>1</sup> Lambert: *French Attitude Scale*. Vidi: Jakobovits, str. 262.

službeno dvojezičnoj Kanadi. Slične upitnike sastavili su i za ispitivanje stavova roditelja prema dotičnoj stranoj kulturi; Lambertovi nalazi potvrđuju mišljenje da će roditelji koji su naklonjeni stranoj kulturi igrati pozitivnu ulogu, naime da će njihova djeca pokazati uspjeh u učenju jezika te kulture.

Za nastavnike je zanimljiva još jedna misao iz Lambertovih teorija, naime da postoje dva glavna tipa *motivacija*:

I. *Instrumentalna motivacija* (jezik se uči iz praktičnih razloga)

II. *Integrativna motivacija* (jezik se uči zato što omogućuje pristup kulturi drugog naroda).

U svom ispitivanju stavova francuskih Kanađana koji su učili engleski u Montrealu Lambert je konstatirao da su neki kanadski Francuzi htjeli naučiti drugi jezik iz praktičnih ili finansijskih razloga, koji bi im omogućili da poboljšaju svoj društveni status u kanadskom društvu, a da se pri tome ne odreknu vlastite kulture, dok je druge privlačila engleska kultura kao takva; oni su htjeli da budu »pripadnici« dominantne socio-lingvističke skupine, koja govori engleski.

Za prvu skupinu đaka, koji su bili »instrumentalno motivirani«, engleski je bio nužno sredstvo kako bi mogli bolje zaradivati i naći bolje namještenje, ali su čvrsto ostali kanadski Francuzi. Za drugu skupinu đaka, onih koji su bili »integrativno motivirani«, bilingvizam je značio pripadnost dvjema kulturama; kako se nisu više identificirali sa svojom kanadsko-francuskom etničkom skupinom, postali su jednostavno »Kanadani«, predavši se slobodno objema kulturama. Lambert je ustanovio da je skupina s integrativnom motivacijom pokazivala više uspjeha u svladavanju engleskog (osobito u vještini govora) od »instrumentalno« motivirane skupine. To zapravo i ne začuđuje, ako se uzme u obzir da jezik ne može postojati u vakuumu kultura; svaka izreka koju kažemo (izvan jezičnih udžbenika) smještena je u specifičnom društvenom kontekstu; stoga je prirodno da se interes uspješnog đaka proteže i izvan mehanizama jezika (gramatike i vokabulara), na društvene i kulturne elemente koji specifičnom jeziku daju svoja značenja. Da li je doista moguće uspjeti naučiti neki jezik i potpuno se njime služiti, a istodobno mrziti od srca kulturu i način života naroda koji tim jezikom govori, to je još uvijek neobično zanimljivo pitanje o kome treba razmisiliti. U svakom slučaju, dosadašnje iskustvo većinom govori suprotno. To ne znači da pojedinac ne može sebi postaviti za cilj — instrumentalni — da će svladati neku specijalnu lingvističku vještinu, kao npr. da će naučiti čitati znanstvene tekstove na stranom jeziku — i pri tom provodi zadatak učenja (koji je umjetno ograničen, u ovom slučaju na znanstvene tekstove) s potpunim uspjehom.

Motivacija obaju ovih tipova je *dugoročna*. Polazna točka u oba slučaja je pitanje: Što biste radili da znate engleski (ili bilo koji drugi jezik)? Nastavnik u razredu ne bi smio zanemariti sve ono što dugoročnost nastave donosi sa sobom i morao bi iskoristiti svoj, ne malen utjecaj da svoje učenike oslobodi stereotipnih predrasuda i negativnih stavova, ako vidi da oni ometaju uspjeh nastave. Vidjeli smo da ima važnih faktora na koje nastavnik nikako ne može djelovati: izbor stranog jezika, na primjer, stav đaka koji je rezultat utjecaja okoline, kao npr. porijeklo, stav roditelja i vršnjaka prema dotičnoj stranoj kulturi. Nemogućnost da se utječe na faktore koji su u nastavi važni, dokaz je da zadatak nastavnika da motivira svoje đake tako da bi oni mogli dobro naučiti jezik nije nimalo lagan. Nastavnik, međutim, ne bi smio

potcijeniti važnost svog vlastitog utjecaja. Njegova uloga u školi ili u drugoj obrazovnoj ustanovi može se po snazi utjecaja usporediti samo s ulogom roditelja kod kuće. On na neki način preuzima ulogu roditelja u razredu; on je »*in loco parentis*« i preuzima dužnost ne samo da nauči elemente jezika nego i da promijeni vrednote uvjerenja svojih đaka prema drugim kulturama koje leže u vanjskom svijetu izvan četiri zida razreda. Treba još vidjeti kako nastavnik može započeti svoj zadatak.

Njegov cilj može biti *dugoročan*, ali problemi koji mu se neposredno nameću kratkoročni su: kako da nagovori svoje đake da nešto nauče za slijedećih pola sata ili pet minuta nastave?

Što, dakle, nastavnik može učiniti da bi motivirao svoje đake? Evo nekoliko savjeta:

I. On može zaokupiti *pažnju* svojih đaka svim sredstvima kojima raspolaže. Mora ih iznenaditi, zateći, uvijek iznova, i na taj način pomoći da ih ne obuzmu *dosada i umor*. *Eklektična nastavna metoda* (koja se danas preferira) traži da se primjenjuju različite nastavne tehnike. Jedna engleska poslovica kaže: »Različnost je začin života i svemu daje svoj tek.« Tu metaforu mogli bismo primijeniti na nastavu i reći da je dobar nastavni sat kao dobro odmjereni obrok: razvija sve vještine.

II. Ne treba zaboraviti da je *igra*, osobito kod male djece (ali ne samo kod male djece) također oblik učenja. Nastavnik jezika trebao bi se obilno služiti igrama u kojima učenici mogu sudjelovati. Kad planira takve igre i kad ih objašnjava razredu, nastavnik treba da stvori iluziju, koja je potrebna zbog užitka, da je igra najvažnija od svega, a pritom da vješto sakrije da ga doista zanima samo jezik kojim igrači govore.

III. Nastava jezika ne smije se sastojati samo od zabave i igranja. Đak mora osjećati da napreduje, i da ne troši vrijeme uzalud. Treba mu također reći kako dobro napreduje: on mora *znati rezultate*, a to mu može samo nastavnik saopćiti. Ako ne dobije osnovne podatke o *uspjehu*, đak ne može organizirati svoj rad i pojačati ga, ako je potrebno.

IV. Ustaljen oblik informiranja đaka je *ispravljanje*: to znači da nastavnik kaže da li je nešto *ispravno* ili *neispravno*. Jasno, to je jedna od najvažnijih funkcija učitelja, jer će đak moći ispraviti pogrešku tek ako bude upozoren na tu pogrešku, pa će tako moći usavršiti svoje govorno umijeće. *Tehnike ispravljanja* treba brižljivo osmisliti i dati samo najkorisnije informacije; one koje će đaku pomoći da ubuduće izbjegne istu pogrešku. Nastavnik mora nastojati da ne obeshrabri učenika i ne smije dati oduška svojim »negativnim« osjećajima. Ne smije zaboraviti da je *in loco parentis* i da su ton njegova glasa (prijateljski, sarkastičan?) i izraz lica (ljubezan, ljutit i iznerviran, preziran?) veoma važni za đaka.

Sve đake treba *hvaliti*, a ne samo djecu. Ne smije se škrtariti po-hvalama!

V. Pogreške su važan izvor informacija (ili povratne sprege) za nastavnike; one mu signaliziraju koliko je *on* uspješan. Uvijek bi se trebao pitati: »Zašto? Otkud ta pogreška? Je li to bila slučajna omaška ili je signal za dublji neuspjeh u učenju?« Chomskyjeva poznata razlika između znanja (competence) i umijeća (performance) ovdje je važna, jer đak ima veće *znanje jezika* nego što *umije pokazati*.

VI. Jezik je zanimljiv sam po sebi. Nastavnik ne treba smatrati da trati vrijeme ako upozorava na neke zanimljivije značajke. (O tom je J. C. Catford nedavno govorio u svom predavanju na Sveučilištu u Essexu.)

VII. Nastavnik (*i jedino on*) može dati smisao učenju jezika. *Motivaciju* možemo potaknuti ako poučavamo *smisao* kad učimo *jezik*. U praksi to znači: dati realistički kontekst jednoj situaciji za svaku jezičku jedinicu koju želimo učiti (pritom ćemo upotrebljavati audio-vizuelni materijal i tehniku dramatizacije). To znači također i upotrebljavati *stvarni jezik*, gdje god je to moguće, a ne anemičan jezik koji se ionako suviše često nalazi u udžbenicima.

VIII. Na kraju, ne treba zaboraviti da ljudi ne uče drugi jezik zbog samog jezika, nego radi komuniciranja. U nastavi bismo se uvijek morali pobrinuti da naši daci redovito *upotrebljavaju ono što su naučili*, u saobraćaju s nastavnikom ili jedni s drugima, a to će ih pripremiti na to da upotrebljavaju drugi jezik u svijetu koji leži izvan njihovih školskih zidova. Daci se mogu poticati da se dopisuju s nepoznatim prijateljima, da sastavljaju kratke igrokaze koje mogu sami igrati u razredu. To je *završna faza* u nastavi jezika, ali se ona i suviše često zanemaruje, a umjesto nje dak dodiva dodatni obrok iz vokabulara ili iz gramatike.

(Prevela: Mira Vlatković)

#### LITERATURA

- Leon A. Jakobovits (ed.), *Foreign Language Learning*. Newberry House, 1970, I.  
Wallace Lambert, *Psychological Approaches to the Study of Language Part II. On Second Language Learning and Bilingualism*. *Modern Language Journal*, № 445, 1961.  
Mueller and Miller, »A Study of Student Attitudes and Motivation in a Collegiate French Course Using Programmed Instruction«. *International Review of Applied Linguistics*, Vol VIII/4, 1970.  
Bernard Spolsky, »Attitudinal Aspects of Second Language Learning«, *Language Learning*, Vol. XIX, 3 & 4, 1969.  
M. D. Vernon, *Human Motivation*, Cambridge University Press, 1969.  
Carroll and Sapon, *The Modern Language Aptitude Test*. The Educational Corporation, 1959.  
Pimsleur, Sundland & McIntyre, »Underachievement in Foreign Language Learning«. *I. R. A. L.*, II, 1964.  
John Holt, *How Children Fail*. Penguin, 1964.  
John Holt, *The Underachieving School*. Penguin, 1970.  
Liam Hudson, *Contrary Imaginations*. Penguin, 1966.  
John Annett, *Feedback and Human Behaviour*. 1969.

Marinka Brujić:

#### OBRADA LITERARNOG TEKSTA: LA BRUYÈRE — DE LA COUR NA VIŠEM STUPNU UČENJA STRANOG JEZIKA

Ako želimo uz proučavanje književnosti učenicima prikazati i razdoblje stvaralaštva određenog književnika koje je značajno za njegovu literarnu formaciju, jasno je da ćemo moći odabrati samo one književnike koji su odavno prekoračili granice svoje zemlje i svojim djelom ušli u svjetsku književnost. Proučavati pisca znači postaviti ga u evoluciju jezika kojim se služi, literature koju inkarnira i u epohu koja ga formira.