

MJESTO I ZADACI PRIMIJENJENE LINGVISTIKE

Profesor Pit Corder je na kongresu AILA-e u Kopenhagenu u kolovozu 1972, definirajući status primijenjene lingvistike, rekao da je to znanost kao i svaka druga. Jedina je nevolja u tome što u društvu postoji tradicionalna podjela na čiste ili teoretske znanosti i na primijenjene. Tu dolazi do svoje-vrsnog apsurda da se oni koji se bave teoretskim znanostima ponose jer se rezultati njihovih istraživanja često ne mogu koristiti u praktične svrhe te na one koji se bave primjenjenim znanostima gledaju kao na mehaničare. Zaključak je Pita Cordera da je znanost i jedno i drugo, ako pod znanošću razumijevamo određeni filozofski pristup prirodi. Razlika između njih je u tome što ona prva želi da doda nove podatke slici svijeta koju imamo, dok druga radi na unapređenju određenog praktičnog zadatka.¹

Po Corderu, primijenjena lingvistika je korištenje znanja o prirodi jezika do kojeg se došlo lingvističkim istraživanjem za unapređenje praktičnog zadatka u kojem je jezik središnja komponenta. On naglašava riječ središnja (centralna), jer teško je zamisliti bilo koje područje ljudske aktivnosti u kojoj jezik nema ulogu. Ta kvalifikacija, međutim, sužava područje primjene na praktičan problem jezične upotrebe kod pojedinca i na problem jezične komunikacije u određenoj sredini.

Nastava stranih jezika jedno je od područja primijenjene lingvistike. Što je u kompleksu problema koji čine nastavu od primarne važnosti? Bez sumnje, finalni proizvod i problem dobivanja tog finalnog proizvoda. Za takav su posao u industriji potrebna dva tipa stručnjaka — dizajner, koji pravi nacrte i planove i koji je nosilac organizacije procesa te izvršilac radnje koji radi u pogonu. Analognom podjelom rada u nastavnom procesu dobili bismo također dva tipa stručnjaka: primijenjenog lingvistu koji teoretski razrađuje pitanja koja zadiru u nastavni proces, organizira i planira nastavni proces i nastavnika koji radi u razredu. Međutim, takva je podjela nemoguća iz više razloga. Učenici nisu objekt, nego subjekt nastave, oni nisu, kako je netko rekao, »prazni lonci« koji se mogu puniti po nekom planu zacrtanom izvan razreda. Niz problema zahtijeva rješenja i odluke momentano, na licu mjeseta. Prema tome, nastavnik ne može biti samo izvršilac planova koje su izradili drugi. Znamo za niz žalosnih slučajeva kojih je, na sreću, sve manje, kad se nastavnik ponaša kao isključivi izvršilac radnje. U takvu slučaju on slijepo sluša i ono što i nisu odredbe, nego preporuke a da ni jedan trenutak ne razmisli zbog čega su one dane. Poznati su nastavnici koji će reći: »Više ne čitam glasno u razredu«, ili, prije desetak godina: »Više ne prevodimo u razredu«, a na pitanje zašto ne, slijedi slijeganje ramena i odgovor: »Pa to se više ne radi.« Očito, takav nastavnik sama sebe stavlja u ponizujuću situaciju, budući da se od njega kao od stručno visokoobrazovanog čovjeka s iskustvom očekuje da zna obrazložiti postupke koje primjenjuje.

To, dakako, ne znači da se nastavni proces odvija samo na relaciji nastavnik-učenik. U današnje vrijeme to je mnogo složeniji proces.

¹ Pit Corder, »Problems and Solutions in Applied Linguistics«. Referat održan na III kongresu AILA-e u Kopenhagenu 1972.

Prema jednom suvremenom modelu nastavnog procesa učenja stranog jezika nastavni proces čiji je subjekt učenik povezan je i uvjetovan s *tri elementa*. *Nastavnim programom* koji u sebi uključuje ciljeve nastave, tehnike rada, nastavne materijale, nastavna sredstva i vrednovanje rezultata; *organizacijom* koja uključuje osnovne, srednje, više i visoke škole, obrazovanje odraslih, obrazovanje studenata nastavničkih škola i nastavnika, te neformalnu nastavu; *primjenjenom lingvistikom* koja je definirana kao teorija, istraživanje i planiranje, a koja ovisi o tri uvjeta: o suvremenoj tehnologiji, o uvjetima u kojima se odvija nastavni proces i o disciplinama u direktnoj vezi s primjenjenom lingvistikom: lingvistički, psiholingvistički, sociolingvistički i teoriji učenja.

Prema tom modelu primijenjena je lingvistika u direktnoj vezi s procesom nastave. Njezin je zadatak da ukloni ad hoc rješenja iz nastave, ali dok to ne bude moguće, a pitanje je da li će ikada biti moguće odrediti formulu nastave, nastavnik će morati rješavati niz problema. Dosad ih je rješavao intuitivno, a to znači: ako su njegova naobrazba, logika, zdrav razum, ljubav prema pozivu i iskustvo to omogućili, rješenje je bilo točno, ako je pak jedan od tih elemenata zatajio, rezultat je bio neuspjeh u nastavi. Nije čudo što je pred dvadesetak godina E. V. Gatenby jadikovao: »Da u srednjim školama širom svijeta u nastavi matematike, povijesti ili prirodnih nauka ima toliko neuspjeha koliko u nastavi stranih jezika, moglo bi se reći da je sistem obrazovanja potpuno zatajio... Strahovito mnogo vremena izgubljeno je u bezuspješnim naporima da se svlada strani jezik.²

Gatenby bi vjerojatno bio veći optimist da je u vrijeme kad je to pisao predviđao ulogu primjenjene lingvistike u procesu nastave i trenutak kad će nastavnik postati u ograničenom značenju primijenjeni lingvist.

2

Koji su zadaci primjenjene lingvistike? Iz modela nastavnog procesa opisanog ranije vidjeli smo da primjenjena lingvistika nije lingvistika primjenjena na nastavu, nego interdisciplinarna znanost, koja u sebi uključuje elemente lingvistike, psiholingvistike, sociolingvistike i teorije učenja koji, asimilirani u jednu cjelinu, čine jednu kvalitetno novu disciplinu. Chomsky je 1966. savjetovao da se nastavnici uvjere odgovaraju li ideje lingvistike i psihologije njihovim potrebama prije nego li ih pasivno prihvate kao autoritativne. On je izrazio sumnju u to jesu li teoretske spoznaje lingvistike i psihologije došle do razine na kojoj mogu biti od koristi u tehnologiji nastavnog procesa.³

Danas je za nama čitav niz metoda na koje je lingvistika na ovaj ili onaj način utjecala. Iskustvo je pokazalo, a nadamo se da to nije presmjela tvrdnja, da je taj utjecaj bio mnogo djelotvorniji kad je to bio utjecaj primjenjene lingvistike, dakle utjecaj discipline u kojoj dolaze do izražaja osim elemenata lingvistike i elementi psiholingvistike i sociolingvistike, nego kad je to bio utjecaj lingvistike primjenjene na nastavu. Možda će to neki primjeri iz povijesti najbolje ilustrirati.

² E. V. Gatenby, »Conditions for Success in Language Learning«, *ELT Selections 1*, OUP 1967, str. 11–20.

³ N. Chomsky, »Linguistic Theory« u R. C. Mead: *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages* (Menerha, Wisconsin, George Banta 1966).

Prvi počeci lingvističkog gledanja na nastavu stranih jezika opažaju se u djelima engleskih gramatičara H. Sweeta, H. E. Palmera, O. Jespersena, dakle od kraja XIX st. do dvadesetih godina ovog stoljeća. Tu nalazimo ideje koje iznenađuju svojom suvremenošću. Tako Sweet, na primjer, na jednom mjestu već 1899. godine kaže »sličnost među jezicima je velika smetnja (u učenju) zbog neprestanih unakrsnih asocijacija«⁴ Mogli bismo ga nazvati pretećom kontrastivne analize. Isti autor odnosi se kritički prema tzv. *prirodnim metodama* (jednoj varijanti direktne metode) i kaže da ona odraslog čovjeka stavlja u poziciju malog djeteta, a tom se pozicijom on više ne može koristiti, dok ga pri učenju stranog jezika lišava prednosti koje donosi njegova dob, a to su sposobnost analize i generalizacije.⁵ Znamo da su nakon više od pedeset godina popularizirane metode učenja koje su učinile istu tu grešku koju Sweet kritizira.

Jespersen⁶ govori na jednom mjestu kao neki sljedbenik Chomskog: »Kad govorimo ili pišemo strani jezik, upotrebljavamo pravila koja nikad nismo vidjeli formulirana, štoviše, pravila koja nikad nijedan gramatičar nije svjesno formulirao.«

H. E. Palmer 1921., dakle prije objavljivanja Bloomfieldova djela *Language*, preporučuje formiranje navika (habits) u početnoj fazi učenja i daje primjere tablica substitucije.⁷

Ima i kuriozuma koji bi izazvali zaprepaštenje kod današnjih lingvista, ali samo na prvi pogled, jer se radi o terminološkim razlikama. Tako H. Sweet⁸ explicite kaže: »Nikad još nije nadaren lingvist mnogo pridonio naući o jeziku«. On, dakako, riječju *lingvist* misli čovjeka koji govoriti mnogo jezika — poliglota, dok se filolog bavi naukom o jeziku.

Međutim, ideje tih velikih i dalekovidnih filologa ostale su u ono vrijeme efemerne, bez utjecaja na tokove nastave stranih jezika.

Do prve sistematske primjene lingvistike u jednoj metodi za učenje jezika dolazi u SAD u toku II svjetskog rata. Budući da je historijat te metode karakterističan iz nekoliko razloga, osvijetlit ćemo je malo pobliže.

3

Situacija u nastavi stranih jezika uoči II svjetskog rata u SAD bila je prilično beznadna. Jedan je suvremenik opisuje ovako: »Prosječan diplomirani student jezika je na učenje jednog ili više jezika utrošio u toku studija oko tisuću sati. Najviše 10% onih koji su studirali francuski, njemački ili španjolski mogli su voditi veoma jednostavne razgovore na tom jeziku, a manje od 5% razumjelo je jezik kad ga je govorio izvorni govornik.«⁹

U vrijeme mira Amerikanci su strani jezik učili uglavnom zato da bi mogli čitati stranu literaturu. Potrebe su, međutim, početkom rata postale mnogo direktnije i konkretnije. Treba ospособiti vojnike-stručnjake koji će moći ispitivati i razgovarati s ratnim zarobljenicima, koji će moći čitati strane zemljopisne karte i vojne dokumente, čitati i desifrirati pisma na neprijateljskom teritoriju, voditi zarobljeničke logore, itd. Ovamo, dakako, spadaju

⁴ H. Sweet, *The Practical Study of Languages*. OUP 1964, str. 54.

⁵ H. Sweet, *Ibidem*.

⁶ O. Jespersen, *How to Teach a Foreign Language*. London, G. Allen and Unwin, 1904, str. 117.

⁷ H. E. Palmer, *The Principles of Language Study*. OUP 1965, str. 122.

⁸ H. Sweet, *op. cit.*, str. 79.

⁹ Paul F. Angiolillo, *Armed Forces Foreign Language Teaching*. S. F. Vanni, New York 1947.

i zadaci tajnih agenata, koji su i te kako dobro morali poznavati jezik zemlje u kojoj su radili. Pritisnuta potrebama, Armija mobilizira velik broj lingvista i drugih stručnjaka i u *Army Specialised Training Program* ulaze ogromna sredstva. Budući da se o tehnikama rada te metode malo znade, a ona je veoma značajna prekretnica u povijesti metoda za učenje jezika, govorit ćemo o njoj malo podrobnije. Program izrađuje skupina lingvista-strukturalista. Ideje Boasa, Bloomfielda i Sapira, do kojih su oni jednim dijelom došli i proučavajući jezik američkih Indijanaca, primjenjuju se na nastavu stranih jezika. Načela izvedena iz strukturalizma koja dominiraju u ASTP jesu: umjesto učenja gramatičkih pravila student mora zapamtiti mnogo fraza, rečenica i dužih odlomaka. Govor se uči prije čitanja i pisanja. Učenje jezika nije intelektualna aktivnost visokog ranga. Čovjek može naučiti strani jezik slušajući i imitirajući izvorne govornike.

Nastavu vode dva nastavnika, *senior instructor* koji je obvezno lingvist, i *drill-master* ili *informant*, koji mora biti izvorni govornik stranog jezika. Lingvist (*senior instructor*) planira program i materijale, nadgleda nastavnike (*drill-masters*) i izvodi ispite.

Jedan izvještaj iz tog vremena kaže: »Oni (drill-masters) su predstavljali najheterogeniju skupinu koja se ikad sakupila da poučava jezike. Uz nekoliko nastavnika jezika to su bili ekonomisti, suci, advokati, pjesnici, oficiri, učenice, domaćice, brijači i jedan lovac bisera.¹⁰ U prosjeku je jedan nastavnik radio s deset studenata.

Prvi ASTP tečaj počeo je u travnju 1943. Krajem te godine je 15.000 kandidata bilo uključeno u tečajeve, koji su djelovali na 15 koledža i sveučilišta u cijeloj zemlji. Radilo je oko 500 tečajeva, a učili su se jezici Evrope, te Bliskog, Srednjeg i Dalekog istoka. Tečaj je trajao ukupno 9 mjeseci, koji su bili razdijeljeni u tri trimestra, svaki sa po 12 tjedana. Do kraja travnja 1944. svi tečajevi morali su biti završeni. Iz jednog dokumenta Ministarstva rata saznajemo:¹¹ »Cilj je jezične obuke da kandidat ovlada govornim jezikom. To uključuje sposobnost da govori okretno i točno te da njegov izgovor približno odgovara izgovoru izvornih govornika. Student mora savršeno dobro razumjeti strani jezik. Iskustvo je pokazalo da se ispravnom metodologijom to može postići za 6—9 mjeseci.«

Specifične karakteristike ASTP-a jesu: a) velik broj sati u relativno kratko vrijeme, b) malen broj studenata u grupi, c) kombinacija prezentiranja jezične strukture i gorovne prakse, d) naglasak na drilu i formiranju automatskih govornih navika, e) fonetska analiza i transkripcija, f) korištenje izvornih govornika ili modela izvornih govornika na magnetofonu, g) specifičan cilj vladanje kolokvijalnim govornim jezikom.

Uspjeh ASTP-a bio je velik. Jedan novinar komentirao ga je ovako: »Svatko je čuo čudesne priče o jezičnim uspjesima tisuća američkih vojnika. Čak i kad se čuda stave na pravo mjesto, ostaje neoboriva činjenica: Amerikanci koji su proveli toliko vremena po srednjim školama i sveučilištima učeći jezike, a da nisu postigli nikakav uspjeh, ne moraju više s osjećajem krivnje smatrati da ne mogu naučiti strani jezik. Došlo je do velike tehnološke revolucije. Rat je iz laboratorija lingvističkih učenjaka donio alat koji se dosad upotrebljavao samo u posebne svrhe i primijenio ga u masovnoj proizvodnji.«¹²

¹⁰ Paul F. Angiolillo, *ibidem*

¹¹ Paul F. Angiolillo, *ibidem*

¹² Paul F. Angiolillo, *ibidem*

Ali taj se uspjeh nije ponovio. Ista načela strukturalizma — jezik je govor a ne pismo, — jezik je niz navika, — poučavaj jezik, a ne o jeziku, — jezik je ono što izvorni govornici kažu, a ne što netko misli da bi trebali reći, — jezici su različiti — ponavljali su se u raznim varijacijama u audiovizuelnim, audiolingvalnim, mim-mem metodama, ali nikad ni s približnim rezultatima.

Fenomen ASTP-a ipak treba proučiti. Njegov uspjeh bez sumnje je jedan od razloga što su strukturalističke metode učenja jezika preplavile Evropu i Ameriku nakon rata, ali jedna karika u lancu očito je nedostajala. Možda nije presmjelo tvrditi da je greška upravo u činjenici što je ASTP shvaćen kao lingvistika projicirana na nastavu i što se kao takav želio ponoviti. Njegova psihološka i sociološka komponenta specifična za ratnu situaciju nije devoljno uzeta u obzir u pokušajima da se presadi na mirnodopsko tlo.

Vitalna motivacija tih ljudi koji su bili svjesni da im o znanju jezika ovise život i, s druge strane, njihova vjera da će im znanje jezika donijeti bolii društveni status onog dana kad više ne bude ratnog vihara, bili su i te kako važni faktori koji su odlučivali o uspjehu te metode. Nitko nije ni pokušao da te faktore u doba mira zamijeni drugima.

4

Poslije II svjetskog rata ustalilo se, dakle, mišljenje da je pri učenju stranog jezika bitno da učenik stekne mehanizirane navike. U tom se slagala većina teoretičara nastave jezika. W. Rivers 1964. kaže: »Učenje stranog jezika u osnovi je mehanički proces stjecanja navika.«¹³ Nelson Brooks, 1960: »Najvažnija je činjenica pri učenju jezika da se tu ne radi o rješavanju problema, nego o formiranju i izvođenju navika.«¹⁴

Zaraza stjecanja navika (*habit formation*) je potpuna. Učenje jezika isto je što i učenje strojopisa, vožnje bicikla ili bilo koje druge vještine. To je oblik ljudske aktivnosti koji se, kad je jednom naučen, može izvoditi bez svjesnog korištenja spoznajnih procesa. Vjeruje se da poznавanje načela na kojima se temelji vještina upotrebe stranog jezika ne doprinosi svladavanju vještine. Govoreći o vještini upotrebe stranog jezika, i R. Lado zalaže se, dakako, za stjecanje navika i kaže: »Treba ostaviti navici ono što je njezino i oslobođeni intelekt za funkcije koje mu odgovaraju.«¹⁵

Bihevioristi, a među njima i Skinner, objašnjavaju fenomen ljudskog govora kao stalnu izmjenu stimulansa i reakcija na te stimulanse. Njihovi stavovi imaju implikacije i na učenje stranog jezika. Osnovna tehniku rada u početnom stadiju je imitacija. Bitno je da učenik uvijek bude odmah nagrađen za pravilan odgovor na stranom jeziku.

Ali što se više upotrebljavaju drilovi i metoda stjecanja navika (*habit-formation*), sve se slabije čuje »heureka!«. Nastava stranih jezika uspješnija je, doduše nego po klasičnim metodama, no ograničenja su i te kako očita.

Imitacija modela npr. uspijeva dok je model prisutan. Čim modela nema, greške izgovora, intonacije, napamet izgovorenih dijelova ponovno se javljaju. Ako pak učenik mehanički svlada rečenične strukture, on je suviše vezan za naučene nizove riječi a da bi mogao varirati vokabular i koristiti jezik u stvarnim životnim situacijama.

¹³ W. Rivers, *Psychologist & the Foreign Language Teacher*. Univ. of Chicago Press, 1964, str. 31.

¹⁴ N. Brooks, *Language & Language Learning*. New York, Harcourt, 1960, str. 46—47.

¹⁵ R. Lado, *Language Teaching*. McGraw-Hill, 1964, str. 105.

No ono što obični ljudi koji se muče poučavajući ili učeći strani jezik osjećaju, formulira tek Chomsky. On ne vjeruje da su zakonitosti jezika tako nepovezane kako to tvrde strukturalisti, kad svako dijete do svoje četvrte godine usvoji kompletan fonološki i sintaktički aparat materinskog jezika te umije da razumije i kaže bezbroj rečenica koje prije nije čulo. Chomsky optužuje Skinnera da svoja načela učenja jezika izvodi iz ponašanja životinja (eksperiment s gladnim golubom) da bi objasnio oblik ponašanja kojeg životinje ne mogu proizvesti.¹⁶ Po Chomskom u ljudskim bićima postoji inherentna sposobnost da govore, a svaki se jezik sastoji od ograničenog broja pravila koja se u dubinskim strukturama približavaju u različitim jezicima. Na području nastave jezika odmah se osjeća strujanje novog vjetra. Ima pokušaja da se nova lingvistička teorija približi nastavnicima. Owen Thomas piše priručnik: *Transformational Grammar and the Teacher of English*. Ali put te vrste lingvistike u nastavu i njezina primjena možda je ipak pitanje dalje budućnosti.

Važno je, međutim, nešto drugo. Pod utjecajem teorije Chomskoga ljudi koji se bave nastavom jezika revidiraju svoje stavove. W. Rivers 1969. priznaje da se inzistiranjem na drilu i samo drilu proizvodi papagajsko ponašanje (*parrot-like behavior*) a da se prava sposobnost komunikacije na stranom jeziku postiže i drugim tehnikama rada.¹⁷

Međutim, novi stavovi ne znače da će se dogoditi ono od čega mnogi u nastavi strahuju, da će doći da ponovnog zaokreta za 180 stupnjeva. Mnogo od onoga što se godinama radilo bilo je dobro, dakle bitno je to upotpuniti, a ne srušiti sve što je bilo korisno. Sve više primijenjenih lingvista pledira za kompromisni pristup u kojem bi došli do izražaja i drilovi i stjecanje navika, ali i upotreba pravila i generalizacija kreativnih vježbi, kad je to potrebno. (W. Rivers, A. Marckwardt, R. Filipović.¹⁸)

Rat između pristalica pristupa stjecanju navika i kognitivnog pristupa ili, kako ih neki zovu, implicitnog i eksplicitnog, ne mora biti rat. Često se radi o terminološkim nesporazumima. Obje strane, na primjer, priznaju — kako je to D. Wilkins¹⁹ uočio — da je greška koja se javlja i pri učenju materinskog jezika i pri učenju estranog jezika *He goes to school* za strukturaliste nastala zbog analogije s krivom strukturom, a za generativce zbog upotrebe krivog pravila u generiranju te rečenice. Dakle, tu zapravo i nema razlike.

Intenzivnim i svestranim radom primijenjenih lingvista svuda po svijetu svaki se dan dolazi do novih spoznaja. U Göteborgu u Švedskoj izvršen je veoma zanimljiv eksperiment. Skupine odraslih učenika čiji su uvjeti isti — ista dob, isti kvocijent inteligencije, ista prednaobrazba, učili su engleski s istim materijalima i s istim sredstvima, ali tako da ih je polovica slijedila implicitni pristup, dakle *habit-formation* i *drill*, a polovica eksplicitni, odnosno kognitivni pristup. Objektivni testovi pokazali su da su učenici koji su slijedili kognitivni pristup postigli bolje rezultate i da su bili bolje motivirani od onih drugih.²⁰

¹⁶ N. Chomsky, »Review of B. F. Skinner Verbal Behavior«, *Language* 35, 1959.

¹⁷ W. Rivers, *Teaching Foreign Language Skills*, University of Chicago Press, 1969, str. 78.

¹⁸ W. Rivers, op. cit. u bilj. 17. — A. Marckwardt, »Changing Winds and Shifting Sands«, *English Teaching Forum*, IX, 1971, 5, str. 2—5. — R. Filipović, »Linguistic Theory and Modern Language Teaching«, *Focus '80*, Cornelsen & OUP, 1972, str. 14—27.

¹⁹ D. Wilkins, *Linguistics in Language Teaching*, E. Arnold, London 1972, str. 176.

²⁰ Mats Oskarson, »The Acquisition of Foreign Language Grammar by Adults«. (Usvajanje gramatike estranog jezika kod odraslih). Referat održan na III kongresu AILA-e u Kopenhagenu, 1972.

S druge strane, sistematsko promatranje učenja engleskog jezika kod učenika raznih skupina upućuje na to da je pristup stjecanja navika maksimalno uspješna metoda kod djece prije puberteta.

Ako tim empiričkim promatranjima dodamo Lennebergove²¹ konstatacije da u pubertetu dolazi do promjena u strukturi mozga koje utječu na gubljenje nekih sposobnosti u učenju stranog jezika, čini se da smo na najboljem putu da dobijemo shemu učenja stranog jezika u kojoj će i eksplisitni i implicitni pristup jeziku biti zastupan i u kojoj će odlučujući faktor biti upravo dob učenika. Tako će možda Sweetova opomena da odrasle ljude ne treba stavljati u infantilne situacije možda nakon toliko godina ipak urodit plodom.

Ako u dogledno vrijeme i dobijemo shemu učenja koja će objediniti niz elemenata tako važnih u nastavi stranog jezika, kao što su kontrastivna analiza materinskog jezika, dob učenika i s njom u vezi prirodne sposobnosti učenika određene dobne skupine, te druge lingvističke, psihološke i sociološke faktore, to ne znači da će ta shema biti duga vijeka. Ona će se, ako doista bude znanstveno fundirana, mijenjati s novim spoznajama lingvistike, psihologije, sociologije, jer nijedna metoda koja se zasniva na znanosti ne može biti posljednja.

²¹ E. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*. J. Wiley & Sons, 1967, str. 156.