

# Metodika

---

Klara Montani

## EVOLUCIJA U RAZVOJU GLOBALNO-STRUKTURALNE AUDIOVIZUELNE METODOLOGIJE

Staru izreku »*Tempora mutantur et nos mutamur in illis*« mogli bismo u njezinom drugom dijelu parafrazirati i reći »...*et omnia mutantur in illis*«. To drugim riječima znači da ništa nije statično, sve je podvrgnuto zakonima mijene.

Od stvaranja globalno-strukturalne audiovizuelne metode protekla su gotovo dva desetljeća, dovoljna da se ona afirmira i da se na osnovi iskustava dalje izgrađuje, poboljšava, evoluirala. Evolucija se odnosi dijelom na neke methodske postupke, dijelom na didaktički materijal, a dijelom i na sam naziv. Naime prvobitnom nazivu »audio-vizuelna metoda«, koji je isticao samo upotrebu auditivnih i vizualnih pomagala kao integralan dio nastave, prof. Guberina je vrlo brzo dodao i naziv »globalno-strukturalna« (francuski *structuro-globale*), u kojem je istaknuta i bit čitave metodologije i što je dalo kraticu AVGS metoda, francuski AVSG.

Kratica novijeg datuma je SGAV. Stvorena je u Francuskoj, iz fonetskog razloga: inicijali AVSG ne mogu se izgovarati drukčije nego punim alfabetskim imenom pojedinih slova, što na različitim jezicima daje različite fonetske realizacije, dok se SGAV s manje fonetskih razlika može izgovarati na pojedinim jezicima, i to kao jedna riječ. S druge pak strane, taj redoslijed, tj. strukturalno i globalno na prvom mjestu i audiovizuelno na drugom bolje odgovara samoj teoriji i biti metode, koja je u prvom redu strukturalna i globalna: jeziku se pristupa u njegovoj cjelini, kao globalnoj strukturi, u koju spadaju ne samo sasma verbalni, tj. lingvistički elementi u užem smislu riječi, već i ekstraverbalni elementi koji se realiziraju na akustičkom, motoričkom i psihomotoričkom planu. To su tzv. vrednote govornog jezika — intonacija, ritam, intenzitet, napetost, tempo, pa i pauze, te geste, mimika, tjelesni pokreti uopće, koji su nerazdvojne komponente govora i ne služe samo za dopunu ili koroboraciju verbalnog izraza, već ga često i zamjenjuju ili ga svedu na interjekcije.

Pristupajući jeziku u njegovoj govornoj formi kao sredstvu međuljudske komunikacije, ne možemo mimoći njegov auditivni aspekt, a niti vizuelni, tj. geste i mimiku koje prate govor. Otuda nužnost audio-vizuelnih pomagala, bez kojih strukturo-globalna metodologija nije zamisliva. Međutim, vizualna pomagala imaju i drugih, ne manje važnih funkcija, od kojih je u početku učenja jezika najvažnija posredovanje informacije preko vizualno dočaranih govornih situacija, surogata stvarnosti. To omogućuje,

uz intonaciju i ritam govornih signala koji prate pojedine momente u odvijanju situacije, globalnu percepciju značenja.<sup>1</sup>

Neki prigovori koji se stavljaju metodi SGAV počivaju većim dijelom na nedovoljnom poznavanju teorije, nedovoljnom praćenju razvoja prakse te metode i/ili na ponegdje osrednjim rezultatima kao posljedici takve neupućenosti. Naime, za uspješno primjenjivanje metode potrebno je poznavati i jedno i drugo te znati zašto, kada i u kojem momentu izabrati upravo onaj didaktički postupak koji će se pokazati kao optimalan prema zadanim faktorima određenog psihološkog momenta, sastava grupe učenika, etape rada i sl.

Otuda prigovor da je metoda »rigidna«, da nameće nastavniku strogo određene didaktičke postupke i njihov redoslijed. Što se tiče redoslijeda, on je »rigidan« samo u tome što fazu individualnog ponavljanja u svrhu memorizacije akustičkog i verbalnog sadržaja »nameće« prije razrade, koja nije moguća dok novo gradivo — zasad u onom obliku u kojem je prezentirano u samoj lekciji — nije do stanovite mjere usvojeno. Međutim, ostavljen je nastavniku izbor hoće li je uključiti prije ili poslije faze tumačenja ili čak kombinirati je s njom, ako je dovoljno vješt. Što se pak tiče predloženih oblika razrade, redoslijed u kojem su oni nabrojani ne znači da će se i primjenjivati u istom redoslijedu. Dapače, u svakoj se prilici naglašava da se taj redoslijed ne samo može već i mora varirati, prema tome koji je oblik rada u danom momentu najprikladniji, pa i zato što rad ne smije postati nekim »ritualom«. Samo po sebi se razumije da nisu isključene ni nebrojene, individualne forme rada koje niču na licu mjesta, koje se rađaju spontano, zahvaljujući upravo tome što radimo sa živim, ljudskim materijalom, pa je nemoguće sve predvidjeti.

No i sami preporučeni oblici rada mijenjaju svoj opseg i karakter u toku nastavnog procesa, što je također istaknuto u brojnim raspravama posvećenim metodologiji SGAV i njenoj evoluciji.<sup>2</sup> Ovdje bih spomenula samo proces individualnog ponavljanja, koji je, neispravno shvaćen i primjenjivan, doveo do prigovora da je metoda »papagajska«, da dovodi učenike do psitacizma. Možda su tome bili krivi i neki nastavnici u prvim počecima njezine primjene, jer su previše doslovce shvatili preporuke i oblikovali nastavu i suviše »ortodoksno«. Međutim, praksa je pokazala prave putove kojima treba ići: individualno ponavljanje svake pojedine ritmičke jedinice postaje suviše već na nivou šeste ili sedme lekcije ako smo u početku bili dovoljno rigorozni i postigli da učenici vjerno imitiraju intonaciju i dobro izgovaraju većinu fonema. Tada će svi učenici redom ponavljati samo one rečenice koje su im fonetski još uvijek teške ili koje želimo zbog njihove gramatičke strukture dobro uvježbati. Moramo imati na umu da individualno ponavljanje ne služi samo fonetskoj korekciji već i memorizaciji jezičnih struktura i vokabulara vezanog uz stanovitu situaciju. Ali i proces memorizacije mijenja se u toku rada. U početku, dok nam je glasovni sistem jezika posve stran, pamtimo teže i sporije, a sve lakše i brže kad smo se navikli na nove glasove i glasovne kombinacije.

<sup>1</sup> O pojmu globalno-strukturalno pobjliže v. P. Guberina, *La parole dans la methode structuro-globale audiovisuelle* u *Le Français dans le Monde*, Mars 1974, Hachette, Paris.

<sup>2</sup> Među inim K. Montani, *Dinamičnost didaktičkih postupaka u AVGS metodi*, u *Govor* br. 3, 1973, Zagreb.



Sjetimo se činjenice da riječi koje prvi put čujemo ili pročitatmo na materinjem (pa i na stranom, ali dobro poznatom) jeziku odmah upamtimo jer je to samo nova kombinacija poznatih elemenata. Kad smo u procesu učenja stranog jezika dostigli onaj stupanj gdje nam je njegova akusitička slika postala u neku ruku prisna, mnogo lakše pamtimo nove riječi, izraze, pa i čitave strukture, tako da otpada potreba individualnog ponavljanja svake pojedine ritmičke cjeline. Budući da učenici tada već pišu i čitaju, proces upamćivanja spada, nakon globalne memorizacije na samom nastavnom satu, u domaći rad. Individualno ponavljanje tu zauzima samo još malo mjesto u korist kreativnih oblika rada, ograničeno je na fonetski i morfo-sintaktički teže strukture. Međutim, i od individualnog ponavljanja može se — dapače i mora — već od prvog početka stvarati dijalog između sugovornika, doduše minidijalog, ali i to je oblik komunikacije, čime se mnogo brže postizava višestruka svrha te faze.<sup>3</sup>

Iskustvo je pokazalo i to da je korisno segmentirati lekcije, podijelivši ih u dva do tri kratka »čina«, između kojih se uključuje kraći period razrade dotičnog segmenta (odnosno segmenata). To stvara povoljniju receptivnost učenika za slijedeći segment. Ne zaboravimo na onu staru izreku »*variatio delectat*«.

Prigovor da je metoda agramatična dolazi otuda što se gramatika ne uči preko pravila. Jezični fenomeni tumače se logikom jezika. Učenicima se daje prilika da putem svjesno vođenih pedagoških koraka sami uočavaju mehanizme jezika, promjene koje se zbivaju i okolnosti pod kojima se one zbivaju. Na taj način oni stječu sposobnost da i sami spontano nađu onaj oblik koji se u stanovitim okolnostima nameće.

Jedan primjer iz tečaja za ruski jezik — *mutatis mutandis*:

— *Kome pišeš pismo?*

— *Pišem Marku.*

— *Ti često pišeš Marku!*

— *Da. Marko je zgodan mladić.*

— *Ja često pišem Stanku. I Stanko je zgodan mladić.*

Iz tog mikrodijaloga učenici uočavaju povezanost između oblika *Marko* i *je* odnosno *Stanko* i *je*, te oblika *pišem* i *pišeš* s oblikom *Marku*, odnosno *Stanku*. Ako sada u transpoziciji promijenimo protagoniste, koji će se zvati *Janko* i *Branko*, postoji visok postotak sigurnosti da će učenici reći *pišem Janku*, *Branku*, iako im nismo tumačili teoretski da su ta imena indirektni objekti glagola *pisati* i zbog toga stoje u padežu koji se zove dativ, a koji kod te vrste imena muškog roda ima nastavak *u*. Bitno je da oni upamte čitavu strukturu, pa analogijom mogu generirati čitav niz rečenica istoga tipa u sličnim situacijama. Oni, dakle, uče gramatičke oblike, strukture, nauče iz brojnih primjera što ih uvjetuje, a njihove nazive i teoriju učiti će kasnije, tj. onda kad im to zaista može i pomoći, kad su već stekli osnovne automatizme u stranom jeziku. Paradigme ne postoje u prirodi, tj. u jezičnoj stvarnosti. One mogu pomoći za stjecanje pasivnog znanja pa mogu biti korisne ako cilj učenja jezika nije toliko aktivno vladanje njime koliko pasivno znanje u svrhu razumijevanja pisanog teksta. A metodu moramo birati prema tome što želimo postići. Me-

<sup>3</sup> K. Montani, *Die audio-visuelle struktural-globale Methode u Fremdsprachenunterricht* Nr. 11, 1968, Berlin.

toda SGAV ima kao prvi cilj jezičnu komunikaciju, pa su i putovi birani u skladu s tim ciljem.

No komunikacija je samo prvi, ali ne i jedini njezin cilj, za postizavanje kojega su potrebne u prvom redu vještina govorenja (*emploi oral actif*) i vještina razumijevanja govora (*emploi oral passif*). Moramo, međutim, ovladati i ostalim dvjema vještinama o kojima se obično govori, a to su aktivna i pasivna pismena upotreba jezika, drugim riječima, pisanje (*emploi écrit actif*) i razumijevanje pisanog teksta ili čitanje uz neposredno razumijevanje (*emploi écrit passif*).<sup>4</sup> Tim vještinama (Englezi ih nazivaju *the four skills*) ja bih dodala nešto što bi se moglo nazvati pismeno-usmenom aktivnom upotrebom jezika, a to bi bilo interpretativno — razumije se glasno — čitanje. Naime, ne čitamo uvijek samo »u sebi«, tj. očima i nijemim artikulatornim pokretima. Čitaju se vijesti na radiju i televiziji, često se čitaju predavanja ili govori, autori čitaju svoja djela publici, romani u nastavcima čitaju se u radio-emisijama itd. To interpretativno čitanje, koje je posebna vještina, nazvala bih petom vještinom, ukoliko ga ne ubrajamo u vještinu čitanja uopće.

Ako je metoda SGAV postavila kao prvi cilj vještinu komunikacije, onda iz toga proizlazi da su dobar izgovor i ispravna percepcija stranog govora, tj. razumijevanje jezika u njegovoj akustičkoj realizaciji preduvjet za to. Prema tome, prvi je pristup jeziku oralan, pisana slika jezičnog kôda ostaje učenicima neko vrijeme nepoznata, i to iz više razloga:

1. Kod jezika koji se služe znacima jednog te istog ili djelomično istog alfabeta, akustička vrijednost tih znakova varira od jezika do jezika, a postoji prirodna tendencija da te znakove intepretiramo prema našim navikama stečenim u materinjem jeziku. Poznato je: kad čitamo u sebi, izvodimo artikulatorne pokrete, katkad poluglasno i izgovaramo, i to prema onoj akustičkoj predodžbi koju imamo o tom jeziku. Shodno tome, ako imamo krivu akustičku sliku onoga što čitamo, mi ćemo se na nju naviknuti u tolikoj mjeri da nam je kasnije teško odviknuti se od nje. Ako smo suočeni s pisanom slikom jezika tek onda kad je njegova ispravna akustička slika fiksirana u nama, taj će negativni utjecaj biti sveden na minimum.

2. U procesu audio-oralnog rada postizava se regeneracija auditivne memorije, koja zakržljava kad se oslanjamo stalno na pisani tekst ili na pisane bilješke (sjetimo se činjenice da nepismeni ljudi imaju izvanredno dobro pamćenje, jer im je jedina zaliha znanja u »glavi«).

3. Audio-oralnim radom postizavamo veću koncentraciju pažnje.

4. Morfologija nekih jezika promatrana s fonetske strane jednostavnija je od njihove morfologije promatrane s grafičkog aspekta, pa su stoga teškoće na početnom stupnju učenja reducirane (npr. francuski glagolski, ruski imenički oblici).<sup>5</sup> Na taj su način teškoće više stupnjevane.

Pitanje je samo dokle treba ostati u domeni čisto oralne nastave. Prvobitno mišljenje da pisani oblik jezika treba uvesti tek nakon šezdesetak nastavnih sati revidirano je na osnovi iskustva. Praksa je, naime, ukazala

<sup>4</sup> Francuski izrazi prema A. Martinet, *La notion de langue outil* u *Voix et Images du Crédif*, Nr. 3, 1974. Nijemci tu posljednju vještinu nazivaju »unmittelbar verstehendes Lesen«.

<sup>5</sup> Dr A. Menac, *Primjena audio-vizuelne metode na ruski jezik*, Zavod za fonetiku, Zagreb 1962.

na stanovitu »opasnost« više psihološke naravi: učenici, pa i sam nastavnik, naviknu se u tom relativno dugom periodu na stanovit ritam rada, u kojem se čitava nastava odvija na oralnom planu. U početku manifestirana želja za čitanjem i pisanjem sve manje se javlja, i kad se uvodi i pisani oblik, i jedni i drugi to osjećaju kao neko strano tijelo, koje odjednom narušava dotadašnju harmoniju. Nastavnik teško odvaja od sata vrijeme potrebno za diktate i ostale oblike pismenog rada, njihovo ispravljanje na satu i kod kuće. Učenici su navikli da nema pisanih domaćih radova, pa ih nerado pišu. Treba stoga ići za tim da preduvjeti za uvođenje pisanja i čitanja, tj. dobar izgovor, izvježbana akustička memorija, koncentrirano praćenje rada i spontano upotrebljavanje osnovnih jezičnih struktura budu ispunjeni što ranije i tada treba i pismene oblike rada sistematski njegovati. Ne smijemo smetnuti s uma da učenici moraju postepeno upoznati čitavo bogatstvo jezika, ne samo govornog, već i pisanog pa i književnog jezika, te primjenu govornih parametara u interpretaciji korištenih tekstova.

Dugogodišnje iskustvo, kao i evolucija ljudske misli i s time i životnih potreba vezanih uz opći napredak potaklo je ne samo stvaraoce metode već i širi krug njezinih korisnika da u stalnim kontaktima i izmjeni iskustava nastoje dalje usavršavati, poboljšati metodu, proširivanjem ekipe suradnika za stvaranje dodatnih materijala uz postojeće, kao i novih materijala za različite profile učenika (prema uzrastu, profesionalnim potrebama itd.), sa suvremenim situacijama, ostajući stalno u okviru metodologije SGAV, ali donekle revidirane tamo gdje je iskustvo pokazalo da se neke pretpostavke nisu ostvarile u dovoljnoj mjeri ili je donijelo efikasnija rješenja.

Revidirana je npr. gramatička progresija u stanovitoj mjeri, kad je praksa pokazala da se neke strukture ne samo mogu već i moraju uvesti ranije, jer upravo zahvaljujući čitavoj metodologiji, ne predstavljaju one teškoće na koje nailazimo kod primjene tzv. klasičnih metoda. Novi materijali rađeni su prema toj revidiranoj progresiji, a uz prve — sada već možemo reći »stare« — materijale preporučuje se da se neke jezične forme koje se u tekstovima pojavljuju tek na nivou koje kasnije lekcije, u praksi uvedu već ranije, u momentu kad se pri razradi lekcije njihova upotreba tako reći organski nameće, jer učenici pokazuju tendenciju za slobodnijim izražavanjem. Takvi se oblici samo još sistematiziraju kad dolazi red na njih u samoj progresiji.\*

Tzv. globalnim akvizicijama, tj. često upotrebljavanim ustaljenim izrazima, bez obzira na njihovu gramatičku formu koja prelazi okvir gramatičke progresije na nivou dotične lekcije, dano je još značajnije mjesto, ne samo u dječjim tečajevima, gdje je sa stanovišta učenika zapravo sve globalna akvizicija, već i u materijalima za odrasle. Praksa je naime pokazala da je sposobnost asimiliranja takvih izraza, bez obzira na njihovu gramatičku strukturu mnogo veća nego što smo pretpostavili. Afektivnosti se također pridaje još veća važnost, jer je iskustvo potvrdilo pretpostavku da u visoko afektivnim situacijama, gdje se zbog prirodnog pretjerivanja mnogo jače ističu akustičke karakteristike nekih fonema, učenici lakše uspijevaju zamijetiti, pa i imitirati njihov izgovor (npr. diftonzi u engleskom jeziku).

\* *Voix et Images de France, Livre du Maître*, Didier, Paris 1968.

U novijim materijalima modificiran je do izvjesne mjere sistem vizualnog izražavanja situacija: slike su nešto manje »kodirane« — reduciran je broj tzv. oblaka, upitnika, uskličnika, strelica — gdje god paralelno djelovanje vizualnih i auditivnih utisaka čini redundantnost nepotrebnom.

Upotreba kratkih igranih filmova, uvedenih za francuski jezik od samog početka metode, dijelom za sugestivno predočenje nekih gramatičkih pojava (npr. izvrstan film »Je marchais« za konfrontaciju upotrebe imperfekta i perfekta u situaciji gdje se ta razlika vrlo jasno ističe), dijelom za prikazivanje civilizacijskih crta u tipičnim situacijama, nije se realizirala zbog velikih troškova koje zahtijeva izrada filma. Isti razlog usporava i realizaciju crtanih filmova koji treba da zamijene dijafilm u tečaju SGAV za američki engleski.

Veoma su korisna novost na planu korištenja vizuelnih elemenata dijafilmovi uz koje učenici sami stvaraju odgovarajuće tekstove — dijaloške ili narativne — u grupnom radu. Najzanimljiviji oblik rada s tim »nijemim« filmovima je taj što isti film možemo koristiti u raznim kronološkim etapama učenja usnimajući na magnetofonsku vrpcu tekstove koje učenici uz njega stvaraju. Ti snimci najočitije pokazuju i samim učenicima njihov napredak, njihove nove, bogatije mogućnosti izražavanja. Kako je u osnovi metode SGAV da se učenici putem raznih oblika eksploatacije (razrade) lekcije, naročito putem tzv. transpozicije moraju što prije oposobiti za samostalno izražavanje, oslobodivši se okvira osnovne situacije, teksta same lekcije, takav rad stimulira njihovu kreativnost: svaka grupa nastoji stvarati što originalniji, što duhovitiji tekst, a to je moguće već na relativno skromnom početnom nivou, zahvaljujući afektivnim sredstvima.

U novije vizuelne materijale moramo ubrajati i fotografije koje se pred crtanih slika ili u obliku kolaža upotrebljavaju u tečajevima za napredniji stupanj za upoznavanje zemlje čiji se jezik uči.

Revidiran je — osim već spomenutog vremena — i način konfrontacije govora s jezikom, drugim riječima usmenog s pismenim izražavanjem. Riječ *izražavanje* upotrijebljena je ovdje namjerno, jer se ne radi samo o osposobljavanju učenika za dekodiranje pismene poruke — dakle za čitanje — i za zapisivanje onoga što su čuli (diktat ili bilješke), već i o osposobljavanju za pismeno izražavanje misli na adekvatan način.

Moment kada treba da pristupimo toj konfrontaciji pomaknut je naprijed, tj. pisanje se uvodi ranije nego što smo ga uvodili u prvim počecima primjene metode. Stekli smo, naime, iskustvo da rigorozno provedenom fonetskom korekcijom od prvog dana rada mnogo brže postizavamo onaj stupanj dobrog izgovora, na kojem pisana slika jezika više ne može razoriti novostečene slušne i izgovorne navike. To ćemo postići još lakše pomoću aparata SVALINGVA. Taj elektronski aparat, priključen uz magnetofon, filtrira zvuk i prenosi samo one frekvencije koje optimalno ističu karakteristike glasova, te pomažu učenicima da se oslobađaju slušnih navika iz materinjeg jezika. Ranijim uvođenjem pisanja izbjegavamo i već spomenutu lijenost, gotovo bih rekla odbojnost prema pisanim oblicima rada. To je napose važno u tzv. ekstenzivnoj nastavi. Naime, stvaraoći metode imali su na umu u prvom redu intenzivnu, svakodnevnu obuku s velikim brojem nastavnih sati. Naravno da se kod tako intenzivne obuke (15 do 30 sati tjedno) domaći rad svodi na minimum ili uopće otpada,

i pisanje se vježba na satu. Međutim, kod ekstenzivne poduke s najviše šest sati tjedno — što već moramo smatrati gotovo optimalnim brojem sati — ali najčešće samo četiri, tri ili čak dva (tu najviše mislim na školsku nastavu) nastaje vrlo brzo potreba da se rad na samom satu dopunjuje domaćim radom. Poznavajući psihologiju učenika, koji usmeni domaći rad najčešće zanemaruju (pojam »zadaca« za njih najčešće znači samo pismenu zadaću) moramo ih ranije osposobiti za izradu pismenih domaćih zadaća.

Što se tiče samog načina uvođenja pisanja i čitanja, mišljenja se još razilaze — tu smo još u razdoblju istraživanja i eksperimentiranja, pa će tek rezultati pokazati da li je i koja je grupa istraživača na pravom putu. Vjerojatno će doći do neke sinteze u korištenju raznih iskustava.

Primjena SGAV-metodologije u ekstenzivnoj nastavi značila je korak dalje u njezinoj evoluciji. Naime, metoda se sve više primjenjuje i u školskoj nastavi, ali prilagođena nastavi s mnogo većim brojem učenika u razredu i s minimalnim brojem tjednih sati. (Francuzi imaju za to naziv *méthode audiovisuelle intégrée*.)

Što je općenito prihvaćeno?

1. Prioritet govornog jezika kao sredstva komunikacije. Iz toga proizlazi da se jezik uči (na početnom stupnju) kroz dijaloge u svakodnevnim situacijama (prilagođenim uzrastu učenika) u kojima afektivnost ima veliku ulogu.

2. Upotreba audio-vizuelnih pomagala. Situacije su prikazane putem slika u knjizi ili (i) na dijafilmovima. Tekst snimljen na magnetofonske vrpce govore izvorni govornici u normalnom govornom tempu.

3. Globalno-strukturalan pristup jeziku uz induktivan način shvaćanja jezičnih pojava.

4. Način prikazivanja lekcije: prije tumačenja onoga što je u njoj novo, drugim riječima suočenje učenika s novim materijalom, da bi se navikli da nastoje sami otkriti nova značenja i mehanizme jezika.

5. Oralan pristup jeziku, tj. uvođenje pisanja tek nakon stanovitog vremena audio-oralnog rada, ovisno o uzrastu učenika: čitava prva godina učenja bez pisanja i čitanja ako se počinje u IV razredu osnovne škole ili ranije, a pet do osam lekcija bez pisanja ako se počinje u V razredu osnovne škole ili nešto kasnije. U predškolskoj dobi pisani oblik jezika je, naravno, potpuno odsutan.

Moglo bi se, dakle, reći da je prihvaćena čitava metodologija (Tečaj francuskog jezika *Parlez comme nous*, Školska knjiga, 1974.), prilagođena zahtjevima proizašlim iz općih uvjeta pod kojima se odvija školska nastava.

Kao dodatni materijal za osnovne škole upotrebljavaju se aplikacije za flanelograf ili magnetograf (upotrebljavane i u metodi SGAV uz dječje tečajeve, ali ne svugdje). One mogu služiti u različitim fazama rada, uključivši i pri uvođenju pisanja. Iz slova i slogova za magnetograf mogu se sastavljati riječi, rečenice pa čak i sasvim kratke pričiće. Pored figura za magnetograf upotrebljavaju se i marionete, dakle pokretne figure, koje predstavljaju likove iz samog tečaja. Preporučuje se i upotreba grafoskopa za različite vidove nastave.

Da se principi, predloženi oblici rada i nastavni materijal uopće uglavnom poklapaju s onim u metodi SGAV, vidimo i u priručnicima za nastavnike uz slikovnice i udžbenike rađene po novom školskom programu, iako to nije svagdje eksplicite rečeno.

I u serijama udžbenika u izdanju institucija koje se bave nastavom živih jezika možemo konstatirati da su u njima provedena osnovna načela metode SGAV. To je dokaz da je pionirski rad stvaralaca metode SGAV, u prvom redu filozofa te metode, prof. Guberine, urodio plodom. Po općem mišljenju i inozemnih stručnjaka, sve što je od 1957. god. dalje stvoreno na području suvremene nastave stranih jezika nosi na sebi pečat onoga što je stvoreno u suradnji istražilaca Zavoda za fonetiku filozofskog fakulteta u Zagrebu i Pedagoškog centra Saint-Cloud.

*Louis Trimble*

### PRIMJENA ZNANSTVENO-STRUČNE KOMUNIKACIJE U NASTAVI ČITANJA

U ovom kratkom članku htio bih izložiti jedan pristup problemu bržeg čitanja i shvaćanja stranog teksta kad se neizvorni govornik suoči sa šti-vom znanstvenog ili stručnog engleskog. Nemam namjere tvrditi da je taj pristup, koji mi (tj. moj kolega Larry Selinker s Odsjeka za lingvistiku Sveučilišta države Washington u Seattlu i ja) nazivamo »komunikacijskim pristupom«, neka čarobna pilula koja će riješiti sve probleme čitanja. Međutim, rezultati tog pristupa koji je bio primijenjen u radu sa stranim studentima prirodnih i tehničkih znanosti na Sveučilištu države Washington u Seattlu ukazuju na to da u većini slučajeva pomaže u svladavanju čitanja.

Dopustite mi da odmah na početku definiram što mislim pod izrazom »komunikacija u znanstvenom i stručnom engleskom\*«, te da zatim primjerom ukratko pokažem kako primjenjujemo analizu te komunikacije da bismo pomogli u čitanju znanstvenog i stručnog engleskog onim stranim studentima čiji se studij uglavnom sastoji od tekstova pisanih na engleskom.

Premda se na engleskom jeziku ta komunikacija naziva retorikom, ona je po svojoj koncepciji mnogo jednostavnija od retorike koju asociramo s književnošću; a osim toga ta je koncepcija i mnogo ograničenija. Znanstveno-stručnu komunikaciju definiramo kao »proces kojim se pisac služi pri pisanju znanstvenog engleskog da bi dao željeni tekst«. Proces se sastoji od čina organiziranja znanstvene i stručne informacije za specifične svrhe i specifičan tip čitatelja.

\* Engleski izraz »rhetorics« prevođen je dosljedno izrazom »komunikacija«; engleska riječ »communication«, koja se pojavljuje u daljnjem tekstu, prevedena je kao »saopćavanje«.