

Metodika

Mirjana Vilke

TEORIJSKA OSNOVA SUVREMENOG PRISTUPA NASTAVI STRANIH JEZIKA

Znanost o jeziku i druge znanstvene discipline koje su u vezi s jezikom i govorom oduvijek su utjecale na metode učenja stranih jezika, bez obzira na to jesu li nastavnici bili toga svjesni ili nisu. U vrijeme kad lingvistika kao znanost još nije ni postojala i kad su se proučavanja jezika svodila na filologiju¹ u školama je u nastavi stranih jezika vladala gramatičko-prijevodna metoda, u velikoj mjeri vjerojatno i kao replika primata pisanog jezika pred svakodnevnim govorom.

Pošto su se javila djela deskriptivne fonetike, koja opisuju glasove, a ne slova jezika, fonetika postaje jedna od disciplina o kojoj se vodi briga u nastavi jezika.

Rezultat prihvatanja strukturalizma u lingvistici i behaviorizma u psihologiji bile su audiovizuelne i audiolingvalne metode ekstremnih stavova koje su se temeljile na drilovima i zanemarivale značenje.

Pred desetak godina neki su sljedbenici Chomskog i transformacijsko-generativnih gramatičara pokušali uvesti pojedine dijelove sistema TG-gramatike i pojedine tehnike tog pristupa u nastavu stranog jezika.²

To, međutim, nije provedeno, bar ne u većoj mjeri, jer je u isto vrijeme došlo do daljnje diferencijacije unutar disciplina koje se bave jezikom i do osnivanja nove discipline, kojoj je predmet teorija nastave stranih jezika.

Što je dovelo do toga da je proučavanje stranih jezika, kojim su se nekad vrlo uspješno bavile guvernante, u razvijenim društvenim sredinama dobilo status znanstvene discipline?

Očito, potrebna ogromnog broja ljudi da se služe stranim jezicima u nizu različitih funkcija. Da bi svi ti ljudi dosegli razinu na kojoj se mogu aktivno koristiti stranim jezikom, potrebno je dug i mukotrpan proces učenja učiniti što kraćim, efikasnijim i što manje neugodnim. U tim novim okolnostima sistem gubernanata — koje su, uostalom bile dobro obrazovane žene svoga vremena, ali kod kojih je odnos učenik : nastavnik bio 1:1, nije mogao zadovoljiti. Iskustvo i krilatice »Tko je još u školi naučio govoriti stranim jezikom?« govore o tome da nisu zadovoljili ni fakultetski obrazovani stručnjaci za strane jezike kad su se s tim kompleksnim fenomenom — jezikom morali uhvatiti ukoštac u kontekstu škole i razreda.

¹ Filologija je znanost koja proučava jezik preko pisanih dokumenata, a lingvistika proučava jezik kao fenomen, bez obzira na to da li je u pisanom ili govornom obliku.

² Owen Thomas, *Transformational Grammar & the Teacher of English*, Holt, Rinehart & Winston, Inc. 1966.

Tad je došla u pomoć znanost. Može se predvidjeti da će doći dan kad će nastava jezika vratiti svoj dug znanosti, jer će se vidjeti da bi upravo proces usvajanja stranih jezika mogao ukazati na karakteristike ljudskog jezika kao fenomena, na univerzalije u jezicima, na bit psiholoških procesa koji se odvijaju u čovjeku dok usvaja strani jezik — itd.

Dok, međutim, ne dođe do recipročnih odnosa, nastava jezika mora se koristiti pomoći koju dobiva od lingvistike i ostalih znanosti. Pri tome valja imati na umu činjenicu da *nijedan postojeći teorijski model ni lingvistike, ni psiholingvistike, ni sociolingvistike, ni pedagogije nije direktno primjenljiv u nastavi*. Razlog za to je očit. Teorijski model bilo koje od ovih znanosti ne mora biti direktno primjenljiv, budući da je njegova osnovna namjena da proširi spoznaje o objektivnom svijetu. Nastavni model, međutim, mora biti primjenljiv i optimalno koristan u danim razrednim situacijama.

Pokušajmo — posudivši izraz iz trgovine — napraviti »inventuru« elemenata koje su znanosti dale nastavi stranih jezika da bi ona stvorila svoju teorijsku osnovu. Radit će se, dakako, o sirovinama koje teoretičari i praktičari nastave moraju obraditi svojim metodama i tehnikama rada.

Lingvistika

Tradicionalna gramatika dala je opis jezika, nomenklaturu i terminologiju koja se stoljećima upotrebljavaju. Čak i danas, kad je tradicionalna terminologija u teorijskoj lingvistici zamijenjena terminologijom koja pripada različitim suvremenim lingvističkim školama, u nastavnoj praksi dominiraju organizacija jezika i instrumentarij tradicionalne gramatike. Većini je ljudi, ako nisu teorijski lingvisti, jednostavnije govoriti o određenom članu nego o determinatoru i o imenici s atributom nego o nominalnoj frazi, iako je nova terminologija i jednostavnija i razumljivija. Stoljeća u kojima se ta nomenklatura upotrebljavala učinila su je gotovo nepovredivom.

Na nižim stupnjevima učenja jezika organizacija nastavnog materijala provedena je prema gramatičkim kategorijama ili strukturama, pa izraz »strukturalni pristup« označuje pristup koji kao jedinicu organizacije uzima gramatičku kategoriju ili strukturu, za razliku od funkcionalnog, koji kao jedinicu organizacije uzima jezične izraze koji služe određenoj funkciji. »Strukturalni« se pristup razlikuje od »strukturalističkog«, jer ovaj posljednji označava pripadnost lingvističkoj školi strukturalista.

Lingvistička škola strukturalizma u svojoj je primjeni u nastavi obogatila ovu odlično razrađenim tipovima vježbi i drilova. Oni su, dakako, besmisleni ako u praksi postanu sami sebi svrhom. Vjerojatno zbog dugog perioda vremena, kad se na drilovima previše insistiralo, danas ima tendencija da se potpuno izbace, a to bi bez sumnje osiromašilo tehnike rada i bilo na štetu napretka u učenju. Važno je, dakako, znati kada i u kolikoj mjeri treba takve vježbe i drilove upotrebljavati.

Transformacijsko-generativna gramatika. Instrumentarij i tehnike analize te lingvističke škole nisu prodrle u nastavu jezika, jer se u fazi u kojoj su sada ne mogu koristiti u praktične svrhe. Međutim, N. Chomsky i njegov racionalistički stav prema jeziku indirektno su utjecali na nastavu jezika, jer su s najautoritativnijeg mjesta podsjetili da je jezik nešto više od sistema navika koje treba »udrilovati« u učenika.

Kontrastivna gramatika. Potekla je iz krila strukturalizma, iz postavke da su jezici različiti, pa, prema tome, među njima ne treba tražiti analogije, jer je

svaki jezik sistem za sebe. Ipak strukturalistima i ujedno prvim kontrastivcima R. Ladou i C. C. Friesu³ bilo je jasno da materinji jezik učenika stranog jezika treba na poseban način uzeti u obzir, jer on u učenju stvara teškoće. Teškoće u učenju razlikuju se prema materinjem jeziku učenika.

I u Evropi i SAD postoji niz projekata kontrastivne analize dvaju jezika koji imaju zadaću da opišu i kontrastiraju dva jezika, te na temelju sličnosti i razlika među njima predvide teškoće za učenike.

Zagrebački hrvatskosrpsko-engleski projekt kontrastivne analize, koji vodi Rudolf Filipović, poznat je u svijetu i zbog svoje pedagoške usmjerenosti⁴.

Danas se ponekad čuju primjedbe da je kontrastivna analiza zatajila, ražočarala. Takve je primjedbe lako pobiti i bez posebne lingvističke naobrazbe, rasuđujući samo pomoću zdravog razuma. Jedina grana lingvistike koja se bavi sistematskim proučavanjem utjecaja materinjeg jezika na proces učenja stranog jezika ne može zatajiti sve dok učenici posjeduju svoj materinji jezik, čiji se utjecaj osjeća na svim razinama usvajanja novog jezika.

Razočarati mogu tehnike rada i metode kontrastivne analize kojima se ona danas služi, a ukoliko se to dogodilo, to nije ništa izuzetno ako se sjetimo da je kontrastivna analiza vrlo mlada grana lingvistike⁵. Kontrastivna analiza pruža nastavi jezika obilje informacija o tome gdje treba očekivati poteškoće za učenike, koje se onda primjerenim nastavnim postupcima uklanjaju ili ublažuju.

Psiholingvistika

Koje su to psiholingvističke kategorije koje ulaze u inventar nastave stranih jezika?

Motivacija. Ta kategorija zauzima važno mjesto u procesu usvajanja stranog jezika. Svi dobri suvremeni nastavni materijali nastali su u težnji da učenike što više motiviraju i tako ostvare osnovni preduvjet za uspjeh u usvajanju jezika. O motivaciji je bilo dovoljno rečeno na drugim mjestima, među ostalim i u ovom časopisu.⁶

Dob učenika. I teoretičari i praktičari nastave odavno su svjesni činjenice da se djeca i odrasli učenici razlikuju, pa da ih za to treba opskrbiti ne samo drukčijim nastavnim materijalima nego i drukčijim tehnikama i metodama rada.

Iz istraživanja koja je provodio E. Lenneberg na Harvardu⁷ proizlazi da se usvajanje jezika prije i poslije puberteta razlikuje i fiziološki — u pubertetu, naime, dolazi do definitivnog oblikovanja mozga i tada neke funkcije mozga u vezi s usvajanjem govora slabe, a druge se razvijaju. Sposobnost imitiranja fonetskog sistema i sposobnost memoriranja rečeničnih uzoraka slabi, a jača sposobnost analize i sinteze, kao intelektualnih procesa višeg reda.

³ C. C. Fries, *Teaching & Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor 1945.

R. Lado, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, U of Michigan Press, 1957.

⁴ Vidi popis publikacija YSCECP u R. Filipović, urednik, *Reports 9*, Institute of Linguistics, Zagreb 1974, str. 119, i M. Vilke, »Engleski kontrastivni projekt i nastava stranih jezika« u *Strani jezici* br. 1, Zagreb 1974, str. 3—13.

⁵ Ako kao datum njezina postanka uzmemo godinu izlaska Friesove knjige, vidimo da je stara svega 30 godina.

⁶ P. Early, »Motivacija« *Strani jezici* br. 2, Zagreb 1973, str. 107—112, i I. Škarić, »Motivacija u učenju stranih jezika« *Strani jezici* 1—2, Zagreb 1975, str. 38—41.

⁷ E. Lenneberg, *Biological Foundation of Language*, J. Wiley, 1967.

Ta je Lennebergova postavka još uvijek otvoreno pitanje s mnogo pobornika i vjerojatno isto toliko protivnika. Koja je strana u pravu, pokazat će daljnji eksperimenti i dugoročna promatranja usvajanja i materinjeg i stranog jezika.

U SAD je posljednjih godina organiziran niz projekata, koji ispituju usvajanje materinjeg jezika u svijetlu Lennebergovih postavki.⁸ Možda je šteta što se veći projekti u vezi s tim nisu poduzeli i na području usvajanja stranih jezika. Tu bi, naime, moglo doći do otkrića koja bi bila vrijedna i za opću lingvistiku.

Zadaća psiholingvistike u budućnosti trebala bi između ostalog biti i da istražuje procese koji se zbivaju u psihi učenika dok usvaja strani jezik — na primjer postoje li pravilnosti u strukturi prijelaznih sistema koje učenik upotrebljava u toku usvajanja jezika. Određeni koraci u tom pravcu već su učinjeni.⁹

Sociolingvistika

To je vrlo mlada znanost koja proučava jezik kao društveno uvjetovanu kategoriju. Sve implikacije te znanosti za nastavu jezika tek će budućnost definirati. U ovom trenutku ne smije se smetnuti s uma slijedeće: jezik nikad i nigdje ne djeluje u zrakopraznom prostoru, pa tako ne smije djelovati ni u nastavi. Učenici se, dakle, moraju upoznati s onim jezikom koji netko određeni ili netko tipičan za određenu sredinu govori na mjestu i situaciji koji postoje. Znači, u nastavi nema više jezika koji je proizvod pisca udžbenika, koji nastoji ilustrirati neku gramatičku kategoriju, postoji jezik koji će učenika osposobiti za stvarnu komunikaciju u određenim sredinama i situacijama.

Pedagogija

Didaktički principi obvezatni u našem obrazovnom sistemu vrijede i u nastavi stranih jezika. Oni su pretpostavka s koje polazimo u kreiranju tehničke rada. O tome je već bilo govora i u ovom časopisu.¹⁰

Možda bi u vezi s pedagogijom trebalo reći nekoliko riječi o jednom drugom problemu.

Utvrđili smo da nijedan jezik ne funkcionira u vakuumu, nego u određenoj društvenoj sredini. Nastavnici se dnevno suočavaju s pitanjima koja zadiru u različite aspekte života i rada naroda zemlje koje se jezik uči. O problemu interpretacije odnosa dviju kultura i dvaju društvenih uređenja bilo je već govora na stranicama ovog časopisa.¹¹

Poželjno je da nastavnici u toku svog stručnog usavršavanja posjećuju zemlju čiji jezik predaju i da dolaze na seminare na kojima kao predavači sudjeluju stručnjaci iz stranih zemalja. Takvih kontakata nikad nema dovoljno.

⁸ E. F. Shipley, C. S. Smith, R. L. Gleitman, »A study in the Acquisition of Language« *Language*, lipanj 1969, str. 322-342, i Grupa autora, »The Linguistic Development of Genie«, *Language*, rujanj 1974, str. 528-555.

⁹ T. Slama-Casacu »Contrastive Study« in Abstracto »or Function of the Meeting of Linguistic Systems in the Learner« u *The Romanian-English Contrastive Analysis Project*, Bucharest University Press 1971, str. 57-71.

¹⁰ M. Jurčić, »Najznačajniji faktori lingvističke didaktike« u *Strani jezici* br. 2, Zagreb 1974, str. 101-112.

¹¹ A. Kolka, »Idejnost i nastava stranih jezika«, *Strani jezici* br. 3, Zagreb 1975, str. 161-164.

Tu, međutim, ponekad dolazi do određenih anomalija: Strani predavači, mahom istaknuti stručnjaci na svom području, nerijetko i međunarodno priznati, iznose na svojim predavanjima misli i ideje i demonstriraju tehnike rada do kojih su došli radom i iskustvom u jednoj drugoj sredini. Dio nastavnika *ne zna slušati* što oni govore, pa potpuno nekritički prihvaćaju nove stavove (koji često i nisu tako novi, nego imaju samo novu ambalažu) i pošto-poto ih odmah uvode u svoj rad u školi. Pritom zaboravljaju da svaka takva novina mora biti u skladu s našim odgojnim ciljem i s principima koji vladaju u našem obrazovnom sistemu i da mora biti u skladu s iskustvom i sklonostima nastavnika i potrebama učenika.

Ono, naime, što odlično funkcionira u nekoj drugoj sredini ne mora funkcionirati u našoj zbog niza socioloških, lingvističkih, psiholoških i pedagoških razloga. Novo, dakako, treba unositi. Ali svaku inovaciju treba temeljito proučiti, eksperimentirati njome, pa ako se pokaže da je uspješnija od onog što se dotad radilo i ako se uklapa u sistem koji slijedimo, ne treba oklijevati da se prihvati.

I u interpretaciji novih stručnih i polustručnih termina može doći do zbrke. Prije stanovitog vremena u našoj je nastavnoj praksi postala popularna krilatica »Učenik više nije objekt, nego subjekt nastave«. To je stanovit broj nastavnika dovelo u zabunu. Naime, naša pedagojska teorija već dugo vrijeme tretira učenika kao subjekt nastave. Može li uopće pedagogija jedne socijalističke zemlje, u kojoj se kao moto provlači izreka Gorkog »Čovjek — to zvuči gordo«, tretirati učenika na bilo koji drugi način? Nastavnici koji su slijedili načela te pedagogije i koji su najbolje godine svog života posvetili radu s učenikom i za učenika, zburnjeno su se upitali što li su to oni do jučer radili pogrešno. Naravno, teza da je učenik subjekt odgojno-obrazovnog procesa nije uvijek, kod svih i u potpunosti realizirana u nastavnom procesu.

Valja priznati da je u školskoj praksi ostalo ogromno naslijeđe nekadašnje škole, u kojoj su se učenici doista tretirali kao objekti, pa su ih mnogi nastavnici, po prirodi skloni autokratizmu, nastavili i dalje tako tretirati. Takve je svakako dobro podsjetiti na načela koja vladaju u našem obrazovnom sistemu.

Postavlja se pitanje: zašto neki nastavnici stranih jezika tezu o učeniku kao subjektu nastavnog procesa doživljavaju kao posljednji krik pedagoškog pomodarstva, a ne kao osnovnu zakonitost marksističke pedagogije?

Odgovor je prilično jednostavan. Parola o učeniku kao subjektu uvezena je nedavno kao novost iz jedne druge sredine, iako je ona jedna od osnovnih pretpostavki našeg školskog sistema. U SAD je godinama u didaktici vladao behaviorizam prema načelima kojeg su učenici tretirani kao objekti nastave na koje se izvana djeluje. Kad je došlo do reakcije na takav stav u obliku pedagoških metoda i teorija koje su prestale gledati na učenika kao na pasivni objekt, ta je reakcija bila izražena uzrečicom »Učenik nije više objekt nego subjekt nastave«.

U našoj zemlji međutim, od behaviorizma smo prihvatili u nastavi stranih jezika samo neke tehnike rada, pa smo npr. gramatičke vježbe i drilove naučiti dobro raditi i primjenjivati, testove nešto slabije izrađivati i primjenjivati, a programirane materijale slabo ili nikako raditi i primjenjivati.

Trebalo bi, dakle, dobro ispitati svaku novu didaktičku postavku koja se uvodi u našu nastavnu praksu, ispitati njezinu genealogiju i značenje u našem kontekstu, da se nepotrebno ne zbune i ne obeshrabre oni koji već godinama rade ne samo predano i savjesno, već i pravilno i efikasno.

Kad je riječ o teorijskoj osnovi nastave stranih jezika i o terminima koji zbunjuju, bilo bi možda korisno reći nekoliko riječi o načelima koja se često čuju u vezi s pristupom stranim jezicima, a koja zbunjuju, jer se ponekad ne zna točno u kakvom su oni međusobnom odnosu, upotpunjuju li se, ili međusobno potiru, ili se pak nalaze u dijalektičkom jedinstvu.

U suvremenoj nastavi jezika koristimo se oralnim, integriranim, multi-medijskim i funkcionalnim pristupom. Svaki od njih prilazi nastavi stranih jezika s drukčijeg aspekta, a međusobno se upotpunjuju.

Oralni pristup

On je u vezi s osnovnim ciljem nastave stranih jezika, a to je *komunikativna kompetencija* učenika.

Komunikativna kompetencija je sposobnost učenika da se služi jezikom u stvarnim životnim situacijama. To je korak dalje od cilja kojim smo se nekad zadovoljavali — naime da se učenik služi jezikom u okviru razrednih situacija koje su razrađene u nastavnim materijalima. Vidjelo se, naime, da dobro, čak i napamet naučena lekcija još uvijek ne osposobljava učenika da upotrebjava strani jezik u stvarnom životu. Cilj koji smo sebi postavili vrlo je ambiciozan i za njegovo ostvarenje potrebno je nastavni proces do kraja podrediti upravo tom cilju, a to znači izmijeniti tradicionalni pristup nastavi stranog jezika.

Iskustvo je pokazalo (iako je u posljednje vrijeme i tu bilo kolebanja) da taj cilj postizemo brže i lakše ako proces učenja započne oralnom fazom. Dužina oralne faze ovisit će o dobi učenika, o intenzitetu rada, namjeni učenja itd.

Integrirani pristup

Odnosi se na odnos između mehaničkog i kognitivnog usvajanja stranog jezika. Poznato je da su pristaše strukturalističkih metoda mehaničko usvajanje jezika dotjerali do ekstrema. Bloomfieldova izreka »Language learning is overlearning; anything less is of no use« postala je dogmom i zelenim svijetlom za inzistiranje na memoriranju rečeničnih uzoraka.

Usljedila je reakcija u obliku potpunog prekida s drilovima. Gotovo smo bili na pragu neke nove gramatičko-prijevodne metode. Počeo je pravi rat između onih koji su zastupali mehanički pristup i drugih koji su se zalagali za spoznajno usvajanje jezika.

Na sreću, brzo su se javili glasovi trećih, koji su uvidjeli da uopće nema dvojbe između ta dva pristupa. Jezik se usvaja i mehanički i kognitivno. Integrirani pristup sadržava i mehanički i kognitivni pristup jeziku, ovisno o dobi učenika i o jezičnom materijalu.

Kod malih će učenika i uopće kod djece do puberteta mehanički pristup biti dominantan, dok će kod odraslih učenika, kojima pomaže u učenju ako znaju kako jezik funkcionira, dominirati spoznajni pristup.

Dakako da će izbor uvelike ovisiti o jezičnom materijalu. Fraze, klišeji, pa i fonetski sistem najlakše se usvajaju imitacijom i ponavljanjem, dok se komplicirani sintaktički odnosi, pogotovo oni kod kojih dolazi do negativnog transfera materinjeg jezika, lakše usvajaju spoznajno, dakle objašnjavanjem i uvidom u sistem jezika.

Multimedijski pristup

Taj se pristup može definirati kao korištenje svih onih medija koji u datoj situaciji optimalno pridonose komunikativnoj kompetenciji učenika. Što je u tom pristupu novo? Izbor medija je dio sistema koji slijedi i sastavljač nastavnog programa i autor materijala i nastavnik u razredu.

Jedna je od osnovnih funkcija multimedijskog pristupa motivacija učenika da progovore stranim jezikom. Tehnologija i elektronika omogućile su da učenik preko filmova, magnetofona i televizije i vidi i čuje što se događa u zemlji čiji jezik uči. On na taj način postaje sudionikom stvarnih situacija koje negdje postoje, a to i olakšava i produbljuje njegovo usvajanje jezika. Podrobnije o multimedijskom pristupu već je bilo govora.¹²

Funkcionalni pristup

Taj je pristup najmlađi od četiri spomenuta. Dok bismo integrirani pristup mogli definirati kao lingvističku kategoriju, a multimedijski kao psiholingvističku, funkcionalni pristup mogli bismo povezati s razvojem sociolingvistike.

On počiva na ideji da čovjek upotrebljava jezik kreativno, s određenim ciljem, tako da kombinira semantičke jedinice da bi proizveo nove semantičke kombinacije u svakom govornom aktu. Osnovni cilj nastave stranog jezika bio bi prema tom gledištu da u učeniku razvije sposobnost da jezik upotrebljava na taj način. Da bi se to postiglo, treba radikalno promijeniti pristup jezičnom materijalu. Funkcionalni pristup napušta načela gramatičkog izbora ili strukturalni pristup u korist pojmovnog ili semantičkog izbora, koji će nam omogućiti da jezikom saopćavamo značenje koje želimo.

Jedan od začetnika ideje o funkcionalnom pristupu u nastavi stranih jezika je David Wilkins i njegova grupa na sveučilištu u Readingu, Engleska.

To je pristup o kojem ćemo bez sumnje morati povesti brigu u budućnosti. Zasad, međutim, još ne može biti govora o potpunom prestrukturiranju naših nastavnih planova i programa prema funkcionalnom pristupu. On mora proći još dugu eksperimentalnu fazu prije nego se uoče njegove dobre i loše strane.

U međuvremenu se elementi funkcionalnog pristupa mogu koristiti u naprednim stadijima usvajanja stranog jezika. U nekim udžbenicima, stranim¹³ i našim¹⁴, to je već vrlo uspješno provedeno.

U početnim stadijima učenja, međutim, zasad ćemo morati i dalje voditi brigu o tome da učenici određenom progresijom i u skladu s didaktičkim principom postupnosti svladaju strukturalne elemente jezika. U organizaciji materijala po načelu »od lakšeg prema težem« bit će vrlo važni i rezultati kontrastivne analize između materinjeg i stranog jezika.

U usmjerenom pak obrazovanju, gdje su svladane osnove jezika i gdje se u određenoj mjeri može odrediti u kojoj će se funkciji učenik koristiti jezikom, funkcionalni pristup već će sada naći izdašnu primjenu.

¹² M. Vilke, »Multimedijski pristup nastavi stranih jezika«, *Strani jezici* br. 3, Zagreb 1974, str. 189—193.

¹³ R. O'Neil, *Kernel Lessons Plus*, Eurocenter, Longman, 1972.

¹⁴ S. Wild-Bičanić-I. Jelavić, *English for you 3*, Institut za strane jezike, Zagreb 1975.

Svaki od četiri navedena pristupa temelji se na rezultatima do kojih su došle znanosti koje čine osnovu nastave stranog jezika. U pojedinim fazama nastavnog procesa dominirat će jedan, a u drugim fazama drugi pristup. Oni se u svakom slučaju isprepliću i upotpunjuju te kod dobrog nastavnika, ali zaista samo kod dobrog nastavnika, koji je i kreativna osoba a ne samo izvršitelj planova i programa, vode smjelom cilju koji smo unaprijed zadali — komunikativnoj kompetenciji učenika.

Mirjana Jurčić

DRIL I SUVREMENA NASTAVA STRANOG JEZIKA

Mnoge postavke o nastavi stranih jezika koje su se smatrale osnovnima doživljavaju kritiku, brižljivu analizu i preispitivanje. Posljednjih godina bilo je mnogo rasprava posvećeno drilu, njegovoj funkciji, obliku i ulozi u nastavi stranih jezika. Dok ga jedni autori smatraju osnovnim oblikom rada na izgrađivanju sistema jezika, drugi smatraju da je takav oblik rada gubitak vremena jer se njime ništa ne postiže.

Funkcija drila u nastavi stranog jezika

Budući da je dril produkt audio-lingvalnog pristupa u nastavi jezika, zagovornici tog pristupa daju mu primarnu važnost u nastavnom procesu. Pod utjecajem strukturalista u lingvistici i bihejviorista u psihologiji izgrađuje se audio-lingvalni pristup, čiji predstavnici pokušavaju dati tumačenje što je u stvari učenje jezika. Oni smatraju da je to u osnovi mehanički sistem stvaranja navika, a koje se utvrđuju potkrepljivanjem uvijek pravilnog odgovora.

U našoj nastavnoj praksi često govorimo o nužnosti stvaranja govornih vještina i navika, pa budući da se tim terminima služimo, bilo bi dobro da se podsjetimo što su vještine i navike uopće. Naša pedagoška literatura kaže o tome slijedeće:

»Sve vještine i navike rezultat su dugotrajnog vježbanja, čestog ponavljanja određene radnje. Međutim, svako ponavljanje nije vježbanje. Obično, mehaničko ponavljanje još nije vježbanje. U vježbanju se često mijenjaju načini izvršavanja radnje. Za radnje koje izvodimo s velikom uvježbanošću i automatizacijom velimo da su vještine i navike.«¹ Zapravo, vještine su sposobnosti spretnog i okretnog primjenjivanja stečenog znanja.

Ako je učenje jezika mehanički sistem stvaranja navika, onda su opravdani i oblici rada, kao i nastavne tehnike koje pomažu stvaranje govornih navika. Prema tome, vježbanje, odnosno dril dobiva važnu ulogu u nastavnom procesu po audio-lingvalnoj metodi. Kad je strukturalizam bio najsvremenija lingvistička teorija, drilovi su se provodili kao vježbanje jedne gramatičke strukture, a da se nije vodila briga o semantičkoj komponenti te strukture.

¹ Opća pedagogija, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1969, str. 213.