

PSIHOLINGVISTIČKI PRISTUP ČITANJU  
U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Cilj je ovog rada da rehabilituje čitanje u nastavi stranih jezika, jer je razvijanje te sposobnosti u posljednje vreme bilo u priličnoj meri zanemareno. Problemi koji se odnose na sposobnost čitanja privlače pažnju nastavnika i istraživača u oblasti psihologije, lingvistike i pedagogije. Posle dugotrajnog proučavanja procesa čitanja uviđamo da je ono još uvek nedovoljno proučeno i shvaćeno. Međutim, psiholingvistika je pružila nov pristup čitanju. Ona razlikuje proces čitanja od nastave čitanja, tj. teoriju od onoga što se radi u učionici. Prema Goodmanu, čitanje je psiholingvistički proces u kome čitač, tj. onaj koji upotrebljava jezik, na najbolji način rekonstruiše poruku koju je pisac enkodovao u pisanom obliku.<sup>1</sup> Psiholingvistika ne smatra čitanje kao prevashodno vizuelni proces. U čitanje uključuje više vrsta informacija. Prva je ona koju dobijamo (sa spoljašnje strane oka iz teksta) vizuelno i nazivamo je vizuelnom informacijom. Druge informacije potiču iznutra, iz mozga, i nazivamo ih informacijama izvan vizuelnog opažanja.<sup>2</sup> Iako je čitanje vizuelna aktivnost, ono ne može da postoji bez informacija izvan vizuelnog opažanja. To su one informacije kojima raspolazemo, to je znanje jezika (competence). Informacije izvan vizuelnog opažanja uključuju ortografsku informaciju ili znanje o tome na koji način su slova grupisana u reči, sintaktičku informaciju ili znanje na koji način su reči složene u rečenice i semantičku informaciju ili značenje morfema i reči jezika.

Da bi pojedinac čitao efikasno i s razumevanjem, potrebno je da se pored vizuelne informacije oslanja na ortografske i sintaktičko-semantičke informacije kojima raspolaze, tj. informacijama koje su u njegovu mozgu. Psiholingvistički model čitanja Smitha (1971, 1973) zasniva se na shvatanju da je proces čitanja kod dobrog čitača manje vizuelan, a više kognitivan proces nego što se to obično pretpostavlja. Psiholingvistička istraživanja pokazuju da postoji interakcija između onog što se vidi i onoga čime čitač raspolaze. Očigledno je da čitanje ne može da se odvija bez prisustva vizuelne informacije. Međutim, zavisnost čitača od vizuelne informacije smanjena je prisustvom fenomena poznatog pod imenom *redundansa*. Redundansu je definisao Smith (1971, p. 113), kao uslov koji postoji kad se ista informacija može upotrebiti iz više izvora. Prema Smithovu psiholingvističkom modelu redundansa je u velikoj meri uzrok visokog stepena razumevanja, te je zato čitanje više kognitivno nego vizuelno, i što tekst više obiluje redundansom, dobrom je čitaču potrebno to manje vizuelnih informacija (Smith, 1971, p. 23). Dobar čitač<sup>3</sup> zna red po kojem su slova grupisana u reči — ortografsku informaciju

<sup>1</sup> K. Goodman, Psycholinguistics Universals in the Reading Process, in The Psychology of Second Language Learning, by Pimsleur, P., and Quinn, T. (eds), Cambridge U. P., 1971, str. 135.

<sup>2</sup> F. Smith, Understanding Reading, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971, p. 6.

<sup>3</sup> Dobar čitač nije samo onaj koji dobro razume tekst koji čita, nego i onaj koji ga razume s odgovarajućom brzinom.

koja je alternativni izvor informacije vizuelnog porekla, pomoću koje on sakuplja informacije iz teksta. Na taj način pojedinac može da čita a da ne vidi svako slovo u reči. Isto tako, dobar čitač *zna kako* su reči složene u rečenicu — sintaktičku informaciju i značenje reči — semantičku informaciju, koje mu omogućavaju da čita, a da ne vidi svaku reč. Na taj način možemo da zaključimo da nas mozak, a ne samo oči, snabdeva najvećim delom informacija u toku čitanja. Suština Smithova psiholingvističkog modela čitanja sažeta je u njegovoj hipotezi da mozak dobije više informacija s unutrašnje strane oka nego što oko dobija iz teksta. Iz toga proizlazi da postoje dva važna doprinosa psiholingvistike u proučavanju čitanja.<sup>4</sup>

- Prvi doprinos sastoji se u uspostavljanju veza između vizuelne informacije i informacija izvan vizuelnog opažanja u čitanju. Naime, ako pojedinac poseduje više znanja izvan vizuelnog domena, potrebno mu je manje vizuelnih informacija za identifikaciju slova, reči ili značenja celog teksta. Ako pak pojedinac poseduje manje informacija izvan vizuelnog opažanja ili ako je tekst napisan na jeziku koji je teži za razumijevanje, onda je čitanje sporije, jer se čitač više oslanja na vizuelne informacije.
- Drugi doprinos sastoji se u ograničavanju količine informacija koje oko prima, i to u onoj meri u kojoj vizuelni sistem može da prihvati. Pojedinac koji se oslanja uglavnom na vizuelnu informaciju, preopteretiće svoj vizuelni sistem i neće moći da primi onoliko informacija koliko mu je potrebno. Zato neretko kažemo za tekst koji ne razumemo da je težak. Pojedinac koji se koncentriše na tačnu identifikaciju svake reči neće moći da čita s razumevanjem. To gledište je suprotno od raširenog mišljenja da je tačna identifikacija svake reči neophodna za razumevanje teksta. Ispitivanja su pokazala da takvo gledište nije tačno i da pojedinac koji se koncentriše na svaku reč ne može da razume smisao rečenice, a samim tim ne može da poveže više rečenica u celinu i da shvati njeno značenje.

Još početkom ovog veka neki istraživači su shvatili da je čitanje moguće bez potpune vizuelne informacije. Huey<sup>5</sup> (1908), na primer, tvrdi da čitanje može neometano da se odvija kad se vidi samo gornji deo slova. Smith (1971, p. 23) je nedavno utvrdio da dobar čitač može nesmetano da čita duži tekst u kome je iz mnogih reči svako drugo slovo izostavljeno ili u kome je približno svaka peta reč u tekstu izostavljena. Najnovija istraživanja pokazala su da dobar čitač može da čita materijale čak i onda kad je red u tekstu, ili svako pojedinačno slovo, pretrpelo geometrijsku transformaciju. Kolers je utvrdio da studenti na Harvardu mogu da čitaju tekst ne samo u ogledalu, nego i tekstove u kojima je red obrnut, tj. štampan s leve na desnu stranu.<sup>6</sup> Te rezultate ispitivanja Kolers interpretira na način koji se slaže sa Smithovim psiholingvističkim modelom. Thorndike je u svojim ispitivanjima sposobnosti čitanja došao do zaključka da na uzrastu od 13 godina čitanje ni u kom slučaju nije problem

<sup>4</sup> Frank Smith, *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973, p. 7.

<sup>5</sup> E. B. Huey, *The Psychology and Pedagogy in Reading*, Cambridge, Massachusetts, M. I. T. Press, 1968, pp. 98—99.

<sup>6</sup> P. A. Kolers, *Experiments in Reading*, *Scientific American*, July 1972, pp. 84—91.

<sup>7</sup> R. Thorndike, *Reading as Reasoning*, *Reading Research Quarterly*, Vol. IX, No. 2, 1973—1974, p. 145.

dekodiranja, već problem mišljenja.<sup>7</sup> Na isti način studija Lazersonove potvrđuje pretpostavku da je čitanje visoko kognitivan proces.<sup>8</sup> Smatra se da je čitanje od neprocenjive vrednosti za opšti razvitak deteta, za razvoj njegovog mišljenja i kognitivnih sposobnosti.

Iako se psiholingvistika uglavnom odnosi na usvajanje maternjeg jezika, može isto tako, zbog opštih jezičnih principa, da se primeni i na učenje stranog jezika. Učenje čitanja u nastavi posle desete ili dvanaeste godine predstavlja donekle različite probleme od onih koji se javljaju u procesu usvajanja maternjeg jezika. Mi pretpostavljamo da učenici u toj dobi znaju da čitaju na maternjem jeziku, iako ne možemo da znamo jesu li efikasni čitači, čitaju li brzo i s određenim stepenom razumevanja, tj. jesu li savladali sposobnost čitanja u okviru maternjeg jezika. U stranom jeziku učenici ne uče tehniku čitanja, već sposobnost čitanja na stranom jeziku. Sposobnost čitanja i u nastavi stranih jezika isto je tako u neposrednoj vezi s opštim jezičkim i kognitivnim razvitkom svakog deteta.

U savremenom učenju stranog jezika veoma je malo pažnje poklonjeno sistematskom učenju čitanja na početnom i na srednjem nivou. Naročito nije razrađena osnova koja bi unapredila nastavu čitanja i olakšala učenicima ovladavanje sposobnošću čitanja na višem stupnju nastave. Potreba da se savlada sposobnost čitanja u nastavi stranog jezika očigledna je i izuzetno važna. Dosad je čitanje u nastavi stranih jezika bilo manje-više orijentisano na vizuelne aspekte. Međutim, pod uticajem psiholingvističkih proučavanja, čitanje se posmatra više kao kognitivni proces, koji se odvija izvan vizuelnog opažanja.

U tradicionalnom odnosu prema jeziku negovao se gramatičko-prevodni metod u učenju stranih jezika. Taj metod zasnovao se na čitanju, prevodenju i analizi teksta. Učenje je bilo orijentisano na vizuelne aspekte jezika. Jezičke aktivnosti svodile su se na učenje gramatičkih pravila, pravopisa i pisanja. Iz takvog pristupa proizašlo je mišljenje da je »pravi jezik« u stvari njegov grafički oblik. Nažalost, ni tim metodom deca nisu savladavala sposobnost čitanja, jer se ova njihova aktivnost svodila na čitanje naglas, a zatim na prevodenje teksta. Pod uticajem predstavnika strukturalne lingvistike (Sapir, Bloomfield, Fries itd.) proizašli su novi lingvistički principi u nastavi stranih jezika: »jezik je sistem navika«, »jezik je govor«, »učite jezik, a ne o jeziku« itd. Ovi lingvisti smatraju da jezik sačinjavaju glasovni simboli i time isključuju grafičke simbole. Na osnovu tih i sličnih gledišta, pojavio se naučno razrađen pristup u učenju jezičkih sposobnosti koji uključuje i razumevanje jezika, govor pre čitanja, a čitanje pre pisanja. Taj pristup dominirao je u nastavi stranih jezika gotovo dve decenije, od 1940. do 1960. godine. U tom periodu naglasak u učenju bio je na govornom obliku jezika i oralni pristup u nastavi dobio je značajno mesto u učenju jezika i kod dece i kod odraslih. Pod uticajem takvog stava prema jeziku nastavnici su smatrali da je najbolji i najprirodniji način usvajanja sposobnosti čitanja putem govora. Taj stav nekih lingvista i nastavnika najbolje je iskazao Fries: »Čak i ako neko želi da

<sup>7</sup> B. H. Lazerson, *The Influence of Highly Variable Spelling Upon the Reading Performance of Skilled Readers of Modern English*, *Reading Research Quarterly*, Vol. IX, No. 4, 1974—1975, pp. 583—615.

<sup>8</sup> C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, Michigan U. P., 1964, p. 6.

nauči strani jezik samo zbog čitanja, i onda je najekonomičniji i najefikasniji način da mu se pristupi govorom.«<sup>9</sup> Prema tome, čitanju se pristupa tek pošto pojedinac savlada sposobnost govora. Naučna verodostojnost tog tvrđenja nije mogla biti dokazana, iako je njena pedagoška primena danas manje-više prihvaćena u svim nastavnim programima i kursevima za učenje stranih jezika u nas. Sadašnji pristup učenju stranih jezika u nastavnim programima je oralni, pa naglašava i ističe govorni oblik jezika. Na taj način je pisani oblik jezika zanemaren, pa, štaviše, u nekim kursevima i potpuno eliminisan. Iz tih razloga pojedinci ne ovladavaju sposobnošću čitanja na stranom jeziku, već se od njih očekuje da tu sposobnost automatski savladaju putem govora.

Mnogi teoretičari i nastavnici ne slažu se s takvim stavom. Tako, West smatra da se čitanje ne može poistovetiti s govorom i da oni zajedno zauzimaju važno mesto u procesu učenja stranog jezika. U svom daljem razmatranju tog problema, West zastupa mišljenje da »učenju stranog jezika treba da se pristupi čitanjem, čak i u onom slučaju kad učenici žele podjednako da ovladaju svim jezičkim sposobnostima«.<sup>10</sup> Štaviše, i Palmer, koji zastupa oralni pristup u nastavi, predlaže da se organizuje kurs stranog jezika samo za učenje sposobnosti čitanja za pojedince koji žele »da čitaju strane knjige literarne i naučne vrednosti, koje još nisu prevedene. Taj kurs bi izostavio fonetsku nastavu, a sva vežbanja zasnivala bi se na pasivnom znanju jezika«<sup>11</sup>. Taj predlog dokazuje da je Palmerovo pedagoško iskustvo realnije od njegovog lingvističkog shvatanja. Abercrombie u svojoj knjizi »Problemi i principi«<sup>12</sup> ne daje prednost govoru. Pošto je, uglavnom, prihvaćen oralni pristup u nastavi stranih jezika, i tekstovi za čitanje sadrže rečnik i strukture koje su učenici usvojili usmeno. Istovremeno se i vežbe u čitanju sastoje od poznatih struktura i rečnika. Međutim, materijali za razvijanje sposobnosti čitanja ne bi trebalo da se koriste kao sredstvo za učenje oralnih sposobnosti. Čitanje predstavlja finalni proizvod časa na kome je savladano sve što se nalazi u tekstu koji se obrađuje. Ipak, neretko se dešava da neki nastavnici upotrebljavaju materijale za čitanje kao ishodište za razne vrste oralnog rada u učionici: za strukturalne vežbe, vežbe za izgovor itd. Ti nastavnici zaboravljaju prirodu jezika i njegov grafički sistem pa ćemo ukratko da podvučemo razliku između govora i grafičkih simbola. Slova se upotrebljavaju da predstavljaju glasove govora, ali zato slova nisu govor. Pisani jezik nije samo govor, kako je to istakao Vygotsky. Pismeno izražavanje se razlikuje od govora i po strukturi i po načinu funkcionisanja<sup>13</sup>. Govorni i pisani jezik razlikuju se jedan od drugog u mnogim oblicima strukture i stila. Pisani jezik je pravilniji i tačniji, jer je oslobođen gramatičkih grešaka. Pisanje je permanentna vrednost i nije prolazno u vremenu, kao što je govor. Svaki čitač može da čita tekst sopstvenom brzinom, da ga prema potrebi zaustavi kod oblika reči, sintaktičke konstrukcije ili da potraži nepoznatu reč u rečniku, a može i ponovo da pročita tekst. Onaj koji čita ne mora da zna tačan izgovor pojedinih reči, a da pri tome razume značenje reči putem konteksta, analize i

<sup>10</sup> M. West, *Learning to Read a Foreign Language*, London, Longmans, 1960, pp. 4—5.

<sup>11</sup> H. Palmer, *The Scientific Study and Teaching of Language*, London, Oxford U. P., 1965, pp. 153—154.

<sup>12</sup> A. Abercrombie, *Problems and Principles*, London, Longmans, 1963, pp. 21—23.

<sup>13</sup> L. S. Vygotsky, *Thought and Language*, Massachusetts, Cambridge, M. I. T. Press, 1962, p. 68.

asocijacije. Na taj način pisani oblik jezika pruža više informacija od govornog oblika. Kako se sposobnost čitanja ne formira kao proizvod vežbanja govornog jezika, već kao samostalna aktivnost, nije lako da učenik, posle razumevanja koje je stekao auditivnim putem, pređe na vizuelne simbole. Teškoće u učenju engleskog jezika kao stranog, pripisuju se engleskom pravopisu i izgovoru. Mi pretpostavljamo da većina poteškoća koje iskrsavaju u čitanju, proističu iz razlike koja postoji između govornog i pisanog oblika jezika. Vygotsky je u svojim proučavanjima jezika došao do zaključka da je apstraktnost pisanog jezika glavni kamen spoticanja.<sup>14</sup> Ako je učenik usvojio govorni jezik, ne znači da je automatski naučio i njegov pisani oblik te da može da čita bez teškoća. Budući da je čitanje u neposrednoj vezi s dečijim opštim jezičkim i kognitivnim razvitkom, u čitanju dete razvija ne jednu sposobnost, već proces koji uključuje kompleksne interakcije različitih sposobnosti: prepoznavanja, strukturisanja i interpretacije.<sup>15</sup> Prepoznavanje reči zavisi od brzine pokretljivosti oka — vizuelne informacije, i od brzine razumevanja reči. Razumevanje reči je informacija izvan vizuelnog opažanja, tj. asocijacija između simbola i značenja ili semantičke informacije. Metodologija učenja čitanja u nastavi stranog jezika sastoji se u sposobnosti prepoznavanja reči, opsegu rečnika, sposobnosti prepoznavanja značenja reči, što znači receptivno znanje reči i struktura — i sposobnosti da se u tekstu prepoznaju strukture rečenica, paragrafa i dužih tekstova koji sačinjavaju celinu. Čitanje ne sačinjava samo prepoznavanje slova i reči, već i prepoznavanje konstrukcija rečenica, takozvano čitanje po strukturama. U strukturisanju se ne čita svaka reč zasebno, već kao deo grupe reči ili cele rečenice. Proces interpretacije pak sastoji se u razumevanju teksta, tj. u pronalaženju i shvatanju glavne ideje teksta, određenih činjenica, u određivanju ili povezivanju redosleda događaja. Znači da čitanje nije samo brzo prepoznavanje verbalnih simbola, bez razumevanja misli i ideja koje su iznete u tekstu. Važan cilj u učenju čitanja u nastavi stranih jezika jest razvijanje brzine čitanja svakog učenika. Kad govorimo o brzini čitanja, moramo naglasiti da ta brzina dobija svoj puni smisao samo onda kad je povezana s razumevanjem. Uopšte uzevši, faktor koji ograničava brzinu čitanja jeste, kao što je to napred istaknuto, pre kognitivnog porekla nego vizuelnog. Gray je ispitivao vizuelne probleme u nastavi čitanja i pokazao da se ti problemi u raznim jezicima ne razlikuju značajno. On je beležio pokrete očiju odraslih u 14 zemalja, koje se umnogome razlikuju u svome pismu, i zaključio da postoje neznatne varijacije među njima. Iz tog je izveo zaključak da su jezične teškoće i teškoće u razumevanju glavni uzrok sporog čitanja koje se javlja u stranom jeziku, a istovremeno da su posledica navike vokalizacije i regresije, koje imaju učenici.<sup>16</sup>

Na osnovu iznesenog mogu se izvući zaključci koji istovremeno predstavljaju i uslove za poboljšanje čitanja u nastavi stranih jezika:

- čitanje je kognitivni proces i u neposrednoj je vezi s opštim jezičnim i kognitivnim razvitkom;
- učenici čitaju u cilju razumevanja misli, ideja i prikupljanja određenih činjenica;

<sup>14</sup> Ibid., 13, p. 19.

<sup>15</sup> J. Dakin, *The Teaching of Reading*, in *Applied Linguistics and the Teaching of English*, by Fraser and O'Donnell (eds.) London, Longmans, 1969, pp. 103—105.

<sup>16</sup> W. S. Gray, *The Teaching of Reading and Writing*, Paris, Unesco, 1956.

- nastavu čitanja treba usmeravati na razumevanje teksta s odgovarajućom brzinom čitanja;
- učenje čitanja u nastavi stranih jezika olakšano je ako se ovlada sposobnošću čitanja u okviru maternjeg jezika, bez obzira koliko su ta dva jezika slična ili različita;
- čitanje predstavlja izvesne teškoće sve dok se ne savlada receptivno znanje rečnika i dok se ne usvoje osnovna pravila gramatičkog sistema stranog jezika.

## LITERATURA

1. ABERCROMBIE, A., *Problems and Principles*, London, Longmans, 1963.
2. DAKIN, J., *The Teaching of Reading*, in *Applied Linguistics and the Teaching of English*, by Fraser and O'Donnell (eds.), London, Longmans, 1969.
3. FRIES, C., *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbour, Michigan, U. P., 1964.
4. GOODMAN, K., *Psycholinguistics Universals in the Reading Process*, in *The Psychology of Second Language Learning*, by Pimsleur, P., and Quinn, T. (eds.), Cambridge, U. P. 1971.
5. GRAY, W. S., *The Teaching of Reading and Writing*, Paris, Unesco, 1956.
6. HUEY, E. B., *The Psychology and Pedagogy in Reading*, Cambridge, Massachusetts, M. I. T. Press, 1968. (1908 prvo izdanje).
7. KOLERS, P. A., *Experiments in Reading*, *Scientific American*, July 1972.
8. LAZERSON, B. H., *The Influence of Highly Variable Spelling Upon the Reading Performance of Skilled Readers of Modern English*, *Reading Research Quarterly*, Vol. IX, No. 4, 1974—1975.
9. PALMER, H., *The Scientific Study and Teaching of Languages*, London, Longmans, 1960.
10. SMITH, F., *Understanding Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1971.
11. SMITH, F., *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1973.
12. THORNDIKE, R., *Reading as Reasoning*, *Reading Research Quarterly*, Vol. IX, No. 2, 1973—1974.
13. VYGOTSKY, L. S., *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts M. I. T. Press, 1962.
14. WEST, M., *Learning to Read a Foreign Language*, London, Longmans, 1960.