

Earl W. Stevick

## ZAGONETKA »PRAVE« METODE\*

*Na području nastave jezika, metoda A je u logičnoj suprotnosti s metodom B. Ako su pretpostavke od kojih polazi metoda A točne, B ne može funkcionirati i obrnuto. A ipak jedan kolega postiže dobre rezultate metodom B. Kako je to moguće?*

Ta me zagonetka muči već 25 godina — počela me mučiti onog časa kad sam otkrio da prva metoda koju sam naučio upotrebljavati nije bila jedini ispravan način poučavanja. Katkad ista zagonetka — a uvjeren sam da je to jedna te ista zagonetka — poprima drukčiji oblik:

*Zašto metoda A (ili metoda B) katkad ima tako dobre rezultate, a katkad tako loše?*

Na jednom seminaru u Seulu 1973. vidjeli smo demonstraciju pet potpuno različitih sistema učenja jezika: (1) učenje prema situacijama, (2) »tihi pristup«, (3) audiovizuelni tečaj prema metodi St. Clouda, (4) jedan dobar primjer prilično umjerene audiolingvalne metode koja nije insistirala na učenju dijaloga napamet i (5) »učenje jezika u zajednici« (community language learning). Vidjeli smo da su pred nama postizali vjerodostojne rezultate sa svakom od tih metoda. Čuli smo vjerodostojne izvještaje o sjajnim rezultatima koji su se tim metodama postizali drugdje.

A ipak između tih pet metoda otkrili smo zapanjujući nedostatak jedinstvenog stava u odnosu prema nekim od najviše diskutiranih pitanja u našoj struci: Kakva bi trebala da bude uloga učenja napamet? Kako bi često učenik morao čuti model koji imitira? Je li važno da se strukture i vokabular usvajaju postupno i prema određenom sistemu? Kako da nastavnik reagira na pogrešku učenika? Koja je uloga vizuelnih sredstava? Odvelo bi nas u kaos kad bismo pokušali pomiriti sve odgovore koje smo dobili na ta pitanja.

Na tom sam seminaru u svojoj grupi prvog četvrtka poslije podne nastojao pokazati da svaka od tih metoda, kad je ispravno primijenjena, udovoljava na svoj način zahtjevima koji idu dublje od pojedine metode. Prije seminara nekoliko sam mjeseci pokušavao otkriti koji su ti zahtjevi — a to traženje nije još ni sad završeno. Ovaj je članak zbog toga

\* Prevedeno iz časopisa *Forum*.

»dopis jednog putnika«, a ne autoritativna mapa javnih putova. Ali da započnem s nedavnim događajem!

Tog je jutra jedan razred na 30. satu učenja turskog jezika vježbao strukturu koja je obično rezervirana za vrijeme negdje oko 150. sata. Uz pomoć neznatnog uplitanja od strane nastavnika učenici su sami izgrađivali vježbu dok su postepeno napredovali, govoreći s puno pažnje, ali glatko. Bilo je očito da su bili potpuno opušteni. Kad sam ih pohvalio, jedan od njih odgovorio je na turskom: »Mi to zahvaljujemo vama.« — To je bio oblik koji nije nikad čuo. To je slučajno bio oblik o kojem se je prije nekoliko dana diskutiralo u krugu nastavnika. Primijetili smo, naime, da su čak i napredni učenici imali teškoća s tim oblikom kad bi ga morali upotrijebiti te da su umjesto njega upotrebljavali *tesekkur ederim* (ja vam zahvaljujem) kao univerzalni prijevod engleskog *thank you*. Tako sam tim satom bio dvostruko oduševljen. Kako se to dogodilo?

Nisam siguran, ali na osnovi činjenice da si takvim pitanjima razbijam glavu više od dvije godine došao sam do slijedećih pretpostavki.

*Produktivna i reflektivna performanca.* Prije svega, moramo razlikovati dvije vrste performanci — onu koja je *produktivna* i onu koja je *reflektivna*, odnosno koja se javlja kao jeka.

Tako dugo dok učenik vraća ono što mu je nastavnik dobio njegova je performanca »reflektivna«. Krajnji slučaj reflektivne performance je oponašanje izgovora, kad značenje riječi, čak i ako ga učenik zna, nije važno. Drilovi supstitucije i transformacije i druge udomaćene vrste gramatičke gimnastike gotovo su jednako tako reflektivne kao i oponašanje. Čak i prepričavanje sadržaja, odgovori na pitanja o dijalogu, ili diskusija o pročitanim odlomku, iako sadržavaju izvjesne elemente produktivnosti, još su uglavnom reflektivne prirode.

U »produktivnoj« performanci, s druge strane, učenik ne počinje tako da slijedi jezični model koji se nalazi u udžbeniku ili koji predstavlja nastavnik. Umjesto toga, on počinje s onim što želi reći i s osobom kojoj to želi reći. Da bi postigao taj cilj, on traži pomoć modela koji su mu na raspolaganju. Razred koji sam posjetio tog jutra radio je mnogo više »produktivno« nego »reflektivno« (prema modificiranoj verziji »tihog pristupa«, koji je opisan u daljnjem tekstu) u toku većeg dijela nastave od 30 sati. Učenicima ne samo da je bilo dopušteno, nego se od njih i *tražilo* da prate ono što rade i da stvore svoju vlastitu sliku o tome kako turski jezik funkcionira. To je, čini mi se, razlog da je jedan od njih spontano došao do oblika »mi zahvaljujemo vama«, na tako ranom stupnju nastave. To je ujedno bio i razlog njihove izuzetno dobre performance zbog koje sam ih pohvalio.

Produktivna performanca, dakle, proizlazi odnekud dublje iz učenika nego reflektivna performanca. Ukoliko su ostali uvjeti jednaki, što je dublji izvor jedne rečenice, njezina je vrijednost za usvajanje jezika to trajnija. Ali ona može doprijeti do tolike dubine do kolike joj je učenik dopustio da prodre. (Često iznošenje primjera integrativne motivacije<sup>1</sup> ilustrira taj princip.)

<sup>1</sup> R. C. Gardner i W. E. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, (Stavovi i motivacija u učenju drugog jezika) Rowley, Mass. Newbury House, 1972, posljednji je u nizu brojnih prikaza tog ispitivanja.

Performanca, produktivna jednako kao i reflektivna, ovisi o kvaliteti učenja koje joj je prethodilo. Tu je, mislim, od najveće važnosti razlika između učenja koje je defenzivno i učenja koje je receptivno. To je drugi od dvaju elemenata važnih za učenje koji sam želio istaći.

*Defenzivno i receptivno učenje.* Defenzivno učenje<sup>2</sup> gleda na strani jezika kao na gomilu zvukova i riječi, i pravila, i klišeja koji moraju prijeći od nastavnika ili udžbenika u (ili na) svijest učenika. Prema takvom stavu i nastavnik i kasnije izvorni govornici stranog jezika izgledaju kao napete strelice uperene u učenika. Ako strelica udari u nezaštićeno područje (to jest ako učenik napravi pogrešku u govoru ili razumijevanju), dolazi do iskustva koje izaziva bol. Da bi to spriječio, učenik nastoji da u njegovu oklopu bude što manje pukotina. Učenje na taj način postaje strategija prilagođivanja zahtjevima nastave ili zahtjevima života u stranoj zemlji.

Ali kao što je nošenje oklopa teret, i takvo je prilagođavanje teret koji se nosi što je manje moguće i potpuno odbacuje (odnosno zaboravlja) čim to okolnosti omoguće. U međuvremenu, nastavnik je protivnik protiv kojeg se učenik brani ne samo tako da nauči nešto od onoga što mu je rečeno da nauči nego i gubljenjem pažnje, ismijavanjem nastavnika iza njegovih leđa — ili oštećujući knjige i pomagala koja su u vezi s učenjem jezika.

Receptivno učenje je sasvim drukčije. Moglo bi se usporediti s procesom koji nastaje kad se sjeme posadi u dobru zemlju. Ako u zemlji nema previše korova ni velikog kamenja i ako ima dovoljno sunca i kiše, sjeme raste samo od sebe i donosi plod. Na satu stranog jezika, dakako, umjesto korova i kamenja nailazimo na reakciju samoobrane, koja se očituje ili kao agresivno ponašanje ili kao povlačenje. Kad su prisutne obrambene reakcije, učenje je defenzivno. Samo kad se takve reakcije svedu na minimum, ono će postati nalik na sjeme koje je niklo i prirodno se razvija.

Ovdje nam se, čini mi se, počinje nametati odgovor na pitanje s kojim sam započeo ovaj članak. Na seminaru u Seulu promatrali smo, kao što sam rekao, demonstracije pet metoda. Svaka od tih metoda uspjela je ili, bolje, nije doživjela neuspjeh u tolikoj mjeri uolikoj je uspjela naći put da se ukloni kamenje i prorijedi korov. U protivnom bismo slučajno došli do učenja koje je defenzivne prirode i, prema tome, samo privremeno.

Bilo je, naravno, nemoguće u toku kratkog niza demonstracija sa sigurnošću utvrditi količinu učenja koja je bila receptivne prirode, za razliku od onog koje je bilo defenzivno. Moguće je, međutim, prepoznati neke oblike opasnosti i tjeskobe koji izazivaju reakciju samoobrane. Može se uočiti i to kako onih pet metoda, ili bilo kojih pet metoda pronalazi putove za smanjivanje obrambenih reakcija i za otvaranje puta receptivnom učenju. To sam ja pokušao uraditi u svojoj skupini onog četvrtka poslije podne u Seulu.

*Potrebe koje učenik donosi sa sobom u razred.* Potencijalni izvori opasnosti i tjeskobe leže u potrebama koje svaki učenik donosi sa sobom u

<sup>2</sup> Ta i mnoge druge koncepcije u ovom članku proizlaze iz čitanja djela Charles A. Curran, *Counselling Learning: A Whole-Person Model for Education* (Učenje uz savjetovanje; Model cjelokupne ličnosti u obrazovanju), New York, Grune & Stratton, 1972, i iz prisustvovanja radu Instituta za učenje uz savjetovanje koje vode Curran i njegovi suradnici.

razred. Iako je jasno da potrebe dvojice učenika nisu nikad potpuno jednake, neki su autori naznačili neke opće strukture potreba koje nam mogu pomoći kad donosimo svoj prvi sud o psihološkom stanju pojedinca ili čitavog razreda.

Abraham Maslow<sup>3</sup> smatra da potrebe učenika dolaze do izražaja prema određenoj hijerarhiji. Čovjeka ne mogu zanimati, pa prema tome ni motivirati površinske potrebe tako dugo dok one osnovne potrebe nisu kako-tako zadovoljene. Osnovna je u toj hijerarhiji potreba za osjećajem sigurnosti kojoj slijedi potreba osjećaja pripadnosti, poštovanja i statusa. Eric Berne daje nešto drukčiji redoslijed istih potreba i kaže da »nakon gladi za poticanjem i gladi za priznanjem dolazi glad za strukturom«.<sup>4</sup> Pojedinstvo o potrebi za strukturom nisu u ovom trenutku bitne. Osnovno je da shvatimo da u svakom razredu, bez obzira na dob i na broj učenika i bez obzira da li mi to želimo ili ne, dolazimo u situaciju da reagiramo — uspješno ili bez uspjeha — na čitav niz učenikovih potreba.

U ovom članku ograničit ću se na kratko izlaganje o dvjema metodama koje su vjerojatno vrlo malo poznate među nastavnicima širom svijeta. Te su metode »tih pristup« i »učenje jezika u zajednici«.

*Tih pristup.* Tih je pristup metoda kojoj je poklonjeno mnogo manje pažnje nego što zaslužuje. Priznajem da je ja ne razumijem toliko koliko bih želio da je razumijem. Isto tako ne poznajem nikoga tko je potpuno razumije, iako ima ljudi koji o njoj znaju mnogo više od mene. Uvjeren sam, međutim, da bi svaki nastavnik jezika morao bar znati da ta metoda postoji, a svaki ozbiljan nastavnik morao bi imati i određeno iskustvo s njom.

»Tih pristup« dobio je svoje ime po tome što nastavnik u cjelokupnom procesu učenja govori mnogo manje od 10%. Otprilike u toku prva 24 sata nastave konverzacija se odvija na osnovi jednog seta malih drvenih štapića, različitih dužina i boja. Nastavnik i učenici izmjenično opisuju štapiće koji predstavljaju različite predmete.

Povremeno nastavnik progovori — tek toliko da učenicima otkrije modele novih riječi i novih struktura koje oni imitiraju. Ali učenik koji zaboravi model neće ga dobiti još jednom. Ako napravi grešku, on je upozoren na mjesto greške, ali mu model nije dan još jednom. On vrlo brzo shvaća da mora biti vrlo pažljiv dok nastavnik opisuje štapiće, a kad dođe red na njega da opisuje, postaje kreativan.

Ovo su najupadljivije značajke prvih nekoliko sati »tihog pristupa«. Metoda je podrobnije izložena u članku iz *Educational Solutions*, 80 Fifth Avenue, New York 10011.<sup>5</sup> Ali najbolji način da se o »tihom pristupu« nauči više jest da se sudjeluje u radu seminara koji obrađuje tu metodu, ili bar da se promatra demonstracija te metode. U međuvremenu da nabrojimo razloge zbog kojih vjerojatno ta metoda postiže tako dobre rezultate:

<sup>3</sup> Abraham Maslow, *Motivation & Personality* (Motivacija i ličnost) II izd. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.

<sup>4</sup> Eric Berne, *Games People Play* (Igre koje ljudi igraju) New York, Grove Press, 1964.

<sup>5</sup> Usporedi također drugo izdanje, Caleb Gattegno, *Teaching Foreign Languages in Schools, The Silent Way*, (Učenje stranih jezika u školi, tih pristup), Educational Solutions, 1972.

1. Činjenica da se učeniku daje mali broj modela dovodi do toga da on svoj spoznajni aparat čini maksimalno prijemljivim.

2. Nastavnik ne govori ništa što nije bitno i to umanjuje interferenciju s bitnim, a to je onih nekoliko izričaja koji su dani kao modeli.

3. U vrijeme dok nitko ne govori učenik ima priliku da vrlo temeljito prođe čitav proces usvajanja malog broja jezičnih elemenata koje je dobio.

4. Minimalno sudjelovanje nastavnika omogućuje učeniku da procijeni ono što je sam rekao.

5. U svakom je trenutku jasno tko govori o štapićima. Učenik zbog toga vrlo intenzivno osjeća da je njegova uloga produktivna, a ne samo reflektivna.

6. Svako je riječi ili rečenici, bez iznimke, dano značenje do kojeg se došlo konkretno, izborom i konfiguracijom štapića.

7. Kako nastavnik ne mora govoriti onoliko koliko kod tradicionalnih metoda, on ima više vremena da učenike promatra, da ocijeni kako napreduju i da izabere slijedeći zadatak.

Učenje prema »tihom pristupu« na taj način postaje 90% produktivno od samog početka. Nastavnikovo prihvaćanje onog što učenik kaže potiče produktivno učenje mnogo više od reflektivnog. Ako želimo da učenik stekne samopouzdanje, uspješna produktivna reakcija znači sigurno mnogo više od uspješne reflektivne reakcije. Učenici imaju na raspolaganju mnogo vremena za međusobnu interakciju, a to pridonosi osjećaju pripadnosti određenoj grupi. Činjenica da učenik često ima priliku da govori pomoću štapića koji predstavljaju različite simbole pruža mu mogućnost da govori o onom o čemu tog trenutka želi i treba da govori, a ne o onom što želi nastavnik. U svakom slučaju, pitanja koja nastavnik ne postavlja verbalno nego kroz medijum štapića, proizlaze iz promatranja učenika (točka 7, gore), pa je manje vjerojatno da će pogoditi učenika u ono mjesto gdje nema oklopa.

Očito je da je »tih pristup« produktivna, a ne reflektivna metoda. Ona pruža velike mogućnosti za razvijanje receptivnog stila učenja, za razliku od defenzivnog. O osobnom stilu nastavnika ovisi hoće li te mogućnosti iskoristiti ili ne.

*Učenje jezika u zajednici.* Drugu metodu koju bih želio ovdje opisati nazivaju »učenje jezika u zajednici« (CLL)<sup>6</sup>. S njom imam manje iskustva nego s tihim pristupom i nisam tako siguran u njezin uspjeh kad se radi o onakvom usvajanju jezika kakvo je svima nama cilj. Ipak, dovoljno sam eksperimentirao s tom metodom (uključivši i seminar u Seulu) da mogu reći da je u teoriji još dublja od tihog pristupa. U najmanju ruku, ona za svakog nastavnika stranog jezika znači dragocjeno iskustvo iz kojeg će mnogo naučiti.

Prema toj metodi razred se sastoji od 6 do 12 učenika. Učenici sjede u zatvorenu krugu, gledajući jedan u drugoga. Izvan kruga nalazi se jedan

<sup>6</sup> Curran opisuje ovu metodu u svojoj knjizi. Jednostavniji prikaz nalazi se kod Paul G. la Forge »Community Language Learning: A Pilot Study (Učenje jezika u zajednici: pilot ispitivanja) *Language Learning* 21—1, 45—61 (1971).

ili više govornika jezika koji se uči (od sad ćemo ih nazivati »znan-  
cima«), koji razumiju i materinji jezik učenika.

Vaša je prva reakcija otprilike: kako da upotrijebim metodu u kojoj se traže tako mali razredi i osim toga još jedna ili dvije osobe koje dobro govore i moj materinji jezik i engleski koji poučavam? Takva je reakcija potpuno opravdana. Ja znam da tu postoje mnoge teškoće. Ali ovdje želim objasniti metodu.

Tek toliko da biste isprobali metodu, pokušajte naći jednog ili dva »znanca« da vam pomognu kroz nekoliko dana ili tjedana s jednim razredom potpunih početnika. Metodu možete isprobati čak i ako se radi s velikim razredom. Možda ćete s tim eksperimentom naučiti nešto što ćete moći praktično primijeniti u svom radu. Ako pak objavite rezultate do kojih ste došli, možda ćete pridonijeti općem razumijevanju mogućnosti koje proizlaze iz tog potpuno novog i (čini mi se) zanimljivog pristupa.

Središnja aktivnost od prvog trenutka učenja je međusobna konverzacija učenika *na jeziku koji uče*. Ta aktivnost mijenja oblike kako razred prolazi kroz pet faza učenja.

U prvoj fazi učenici, dakako, potpuno ovise o »znancima«. Jedan učenik odlučuje što želi reći i kome to želi reći. Obraća se znalcu da mu to (na materinjem jeziku) kaže istim riječima kojima bi to rekao kad bi se obraćao osobi kojoj to želi reći. Drugi učenici čuju što je prvi učenik rekao, ali to nije upravljeno njima. Znalac tada saopćava *u uho prvog učenika, govoreći toplim načinom, punim razumijevanja prijevod na strani jezika* onoga što je učenik rekao. Konačno, prvi se učenik okreće drugu kojem je ono što je rekao bilo namijenjeno i izriče ekvivalent koji mu je priopćio znalac na stranom jeziku.

Da objasnim radnju koju sam upravo opisao jednom ilustracijom! Uzмимо da se radnja događa na satu engleskog jezika u Španjolskoj. Učenik, koji se zove Juan, odlučio je da svom drugu, koji se zove Pedro, kaže: »Tiene mi libro?« On to čini na ovaj način: Juan (»znanca«, ali tako da svi učenici mogu čuti) Tiene mi libro? Znalac (privatno, u Juanovo uho) Do you have my book? Juan (Pedru, ali tako da svi učenici mogu čuti) Do you have my book? Pedro tada prolazi kroz isti proces da bi na engleskom odgovorio Juanu ono što želi. Sat se na taj način odvija oko 20 minuta ili više i svršava s pomoćnim tehnikama rada u koje ovdje nećemo ulaziti.

U kasnijim stadijima, kako iskustvo učenika s jezikom koji uče postaje sve veće, oni pokušavaju govoriti sami, ne čekajući pomoć »znanca«. S vremenom postaju sve sigurniji, a u jednoj fazi čak i odbijaju uplitanje »znanca«. Konačno oni ipak nauče cijeniti i primati pomoć koja dolazi od »znanca«. Cilj je učenja da učenici postanu »znalci« novog jezika kojima nije potrebna ničija pomoć.

Čak i iz ovako kratkog opisa jasno je da je ova metoda potpuno drukčija od »tihog pristupa«. Očito je da ona započinje rad performancom koja je na lingvističkoj razini potpuno »reflektivna«. U isto vrijeme ona je potpuno »produktivna« na razini sadržaja, za razliku od »tihog pristupa«, gdje su poruke u ranim stadijima učenja u sadržaju vrlo oštro ograničene.

Jedna od prvih reakcija nastavnika jezika na metodu »učenja jezika u zajednici« jest da je ona odviše jednostavna da bi se po njoj moglo uspje-

šno raditi. I prema svemu onome čemu su nas u prošlosti učili, nedostatak sistematskog pristupa novom vokabularu i novim strukturama ubrzo bi trebao da dovede do nepremostive zbrke i frustracije. Ali prema onome što sam čuo to se ne događa — bar ne u slučajevima kad ljudi kojima je materinji jezik engleski uče jezike zapadne Evrope.

U ovoj metodi dolaze do izražaja tri vrlo pozitivne karakteristike. Prve dvije proizlaze iz onoga što je već rečeno:

1. *Učenici uvijek znaju značenje onoga o čemu se govori.*

2. *Ono što se govori izabire jedan od učenika po volji.*

Treća je karakteristika malo neočekivana, ali upravo je ona vjerojatno odlučna za uspjeh metode:

3. *Nakon prva dva ili tri sata učenici prestaju govoriti o površnim, nevažnim stvarima i započinju razgovor o predmetima koji su za njih od dubokog značenja — uključivši i probleme u vezi s učenjem jezika, njihov odnos prema ljudima kojima je strani jezik koji uče materinji i njihove međusobne odnose.*

O tim se pitanjima govori na isti topao, prijateljski način kojim je »znalac« priopćavao rečenice na stranom jeziku koje su učenici upotrebljavali. Tako ta metoda uklanja veće kamenje i tvrdoglaviji korov, kojeg se ostale metode ne usuđuju ni dotaknuti.

Ako bude imala uspjeha, ova će metoda pružiti gotovo neoborive dokaze o važnosti dubokih psiholoških faktora u procesu učenja jezika, jer je to jedino što joj govori u prilog.

## ZAKLJUČAK

Ovaj sam članak započeo pitanjem koje me već godinama muči. Možda još nisam našao odgovor iz istog razloga iz kojeg me običan »čarobnjak« može lako obmanuti. Ja gledam u ono što se događa na površini — u ono što mađioničar kaže da se događa. Tako odvrćam pažnju od onog mjesta koje je odlučujuće za uspjeh trika. Ili, da se vratimo na sliku rada u razredu: vidim knjige i vizuelna pomagala, čujem riječi koje se izmjenjuju u stranom i materinjem jeziku i primjećujem vanjske pojedinosti tehnike rada. Tek povremeno pokušavam pogledati ispod površine da bih vidio što se događa u učeniku, da čujem što mi kaže i da mu odgovorim kao čovjeku. Možda zbog toga još uvijek tražim odgovor na svoje pitanje.

Prevela *Mirjana Vilke*