

MATERINSKI JEZIK U NASTAVI STRANIH JEZIKA

UDK 372.88:800.71:800.73

Stručni članak. Primljen 30. 4. 1991.

Tradicionalne metode smatrale su da je materinski jezik prepreka u učenju stranog jezika. Međutim, brojna psiholingvistička istraživanja su pokazala neizbježnu interakciju materinskog i stranog jezika. U suvremenoj nastavi stranih jezika postoje pak *pro et contra* stavovi prema upotrebi materinskog jezika.

Odgovarajuća kontrastivna upotreba materinskog jezika može pripomoći da se produbi razumijevanje načina na koji funkcionira strani jezik.

Odnos materinskog i stranog jezika zauzima istaknuto mjesto u suvremenoj koncepciji nastave stranih jezika. Historijski gledano, to je problematika *par excellence* u svakom značajnijem metodičkom i/ili lingvističkom promišljanju o tome kako naučiti strani jezik. Metode su se među sobom razlikovale, između ostalog, i po značaju koji su davale upotrebi materinskog jezika. Gledano iz te dijakronijske perspektive, čini se da je najveći dio našeg stoljeća obilježen pitanjem *da li* koristiti materinski jezik (uz tradicionalno odbijanje), dok se tek posljednjih decenija javlja pomak prema afirmativnom *kako* i *kada* ga koristiti.

Ovaj važan pomak prema određenom priznavanju uloge materinskog jezika posljedica je psiholingvističkih spoznaja (iako su one još uvijek nedovoljne) temeljenih na empirijskom iskustvu: u procesu usvajanja stranog jezika neminovno dolazi do svjesnog i nesvjesnog preklapanja jezičnog sustava koji dijete poznaje s onim čije zakonitosti tek treba usvojiti. Sovjetski je psiholog Vigotski već 30-ih godina u svom temeljnom radu *Mišljenje i govor* (1934) proučavao odnos u razvoju mišljenja i govora kod djece; Vigotski daje iscrpnu kritičku analizu Piagetove teorije o razvitku dječjeg mišljenja od autizma do socijaliziranog govora; za razliku od Piageta kome je dječji egocentrični govor prijelaz od razdoblja autizma prema kasnijem socijaliziranom govoru, za Vigotskog je on prijelaz od vanjskog prema unutarnjem, od socijaliziranog prema individualnom. Ova je psiholingvistička spoznaja važna za termin koji se u novim teorijama jezika često javlja: *međujezik* (Selinker; 1972) je jezik koji dijete stvara kada uči strani jezik, to je djetetova individualizirana realizacija jezika koji mu je nov i koji stoji u interakciji s djetetovim materinskim jezikom. U svojoj glavi dijete nesvjesno projicira sustav koji mu je poznat na moguće zakonitosti novog jezika. Moglo bi se reći da dijete stalno »ispituje«, »opipava« i »traži« zakonitosti stranog jezika i da sa čuđenjem ustanovljava, bilo ono toga svjesno ili ne, analogije sa materinskim jezikom i odmake od njega.

Ako se na učenje gleda kao na prirodni, postupni proces u kojem učenik napreduje vlastitom brzinom, nastavnik može, kombinacijom pažljive strategije korekcije pogrešaka i kontinuirane vježbe, pripomoći da se učenikov međujezik približi stranom jeziku (Larsen-Freeman; 1987). Imajući u vidu dob djeteta, i ovdje je,

u ovoj ključnoj fazi učenja stranog jezika, za praksu nastave relevantno pitanje: kada i kako uvesti materinski jezik i s kojim ciljem. Razumljivo je da će se materinski jezik, u zavisnosti od dobi djeteta i godine učenja, upotrijebiti samo ako se time postiže pozitivan efekt, tj. poboljšava razumijevanje (tradicionalne metode uglavnom su imale teoretski postulat da materinski jezik koči učenje stranog). Ipak, upotreba materinskog jezika osjetljiva je problematika i iskustvo pokazuje da na satu stranog jezika

- neki nastavnici zabranjuju njegovu upotrebu
- neki se služe njime da povremeno olakšaju razumijevanje
- neki kao uobičajenim sredstvom za pojašnjavanje značenja (Larsen-Freeman; 1987).

Na drugoj strani, iz iskustva učenja stranog jezika znamo da razumijevanje npr. gramatičkih zakonitosti stranog jezika često zahtijeva pomoć materinskog. U kolikoj će se mjeri materinski jezik pri tome koristiti ovisno je naravno od uzrasta učenika, jer se gramatički metajezik i ne koristi u prvim godinama učenja, ali se kasnije postupno uvodi. Tako npr. u engleskom jeziku učenici se susreću s gerundom i pravilima njegove upotrebe. Kaže se: gerund je glagolska imenica, tj. riječ koja ima oblik glagola, funkciju imenice. Kod nekih to izaziva nedoumicu, jer se »swimming« (plivanje) ili »waiting« (čekanje) kao gerund često miješa sa *-ing* formom iz *present continuousa*. Ukazivanje na prijevodne ekvivalente materinskog jezika poboljšat će razumijevanje strukture:

- I like swimming (Volim plivanje, ili plivati)
- I hate waiting (Mrzim čekanje, ili čekati)
- I dislike skiing (Ne volim skijanje, ili skijati)

Ova, inače jednostavna, gramatička struktura može predstavljati problem učenicima koji je prvi put vide. Riječ je o tome da nastavnik prepozna situaciju koja zahtijeva pomoć materinskog jezika radi lakšeg razumijevanja nečega što učenik već poznaje u vlastitom jeziku a sada ga treba iskazati pravilnom gramatičkom strukturom na engleskom.

Konzekvence ove kontrastivne »intervencije« jesu da se ona s jedne strane doživljava kao *novum*, jer postoji angažiranje u razumijevanju strukture uspoređivanjem. To je sigurno veća razina od pukog mehaničkog reproduciranja strukture (koja može, ali i ne mora, implicirati razumijevanje).

Ovim primjerom ne mislimo prenaslagati niti materinski jezik niti pak samu gramatiku, iako je upravo gramatika jedan od temelja za postizanje govorne kompetencije kao krajnjeg cilja svih napora da se savladaju zakonitosti stranog jezika: njome se naposljetku postiže jezična kreativnost, a neadekvatno poznavanje gramatike dovelo bi do ozbiljnog ograničavanja sposobnosti komunikacije (Wilkins; 1976).

Spoznaja o tome da se interakcija materinskog i stranog jezika ne može izbjeći reflektirala se i na pristup nastavi stranih jezika i u nas. O toj je problematici u više navrata posebno pisala Mirjana Vilke, čiji su članci o potrebi učenja stranog jezika u ranoj dobi objavljeni već sedamdesetih godina u inozemstvu. Za nastavu je stranih jezika relevantno: pristup učenju jezika je kognitivan, a materinski jezik, kao poznati sustav, koristi se u funkciji spoznavanja kao pomoć; posebno je važno da se u nastavi naglase razlike između dva jezična sustava na svim razinama: izgovora, gramatike, značenja i kulture (Vilke; 1981). Strani jezik treba podučavati kontrastivno, pri čemu Vilke radije koristi termine *pozitivnog* i *negativnog transфера* nego li termin *interferencija* koji ima negativne konotacije (Vilke; 1983).

Ove psiholingvističke i lingvističke spoznaje nisu ostale tek teoretski postulati, već su kao načela našla svoju primjenu u udžbenicima i priručnicima »Školske knjige«; tako, kad je riječ o engleskom jeziku, u knjigama za šestu i sedmu godinu učenja — Vilke, Doolan, Mihaljević: *Ways to English 1* i Vilke, Mihaljević: *Ways to English 2*. Udžbenici i priručnici već više su godina u upotrebi u nastavi engleskog jezika. Obrazlažući njihovu koncepciju i u njima uspostavljeno načelo kontrastivnog pristupa, Mirjana Vilke se poziva na značajno iskustvo kontrastivne analize kao lingvističke discipline i ističe

»da su istraživanja i novije jezične teorije bile te koje su pokazale da materinski jezik ne mora biti kočnica pri učenju stranog jezika u razrednoj situaciji. Naprotiv, prihvatimo li postulate suvremenih jezičnih teorija o sličnostima i razlikama među jezicima i postojanju jezičnih univerzalija, postaje jasno kako nam upravo sličnost među jezicima omogućuje da osim svog jezika naučimo i neki drugi jezik« (Vilke; 1989:120).

Ono što uočavamo jest da je koncepcija takva kakva jest — tekstovi i komunikativne vježbe u udžbeniku pisani u cijelosti na engleskom, dok je u priručniku niz objašnjenja dano na materinskom jeziku, kako bi učenik mogao samostalno raditi kod kuće — respektirala s jedne strane spoznaje psiholingvističkih istraživanja i suvremene jezične teorije, ali je isto tako nužno morala uzeti u obzir i stvarnost nastavne prakse u nas (broj učenika, fond sati) u kojoj nije moguće dati sva tumačenja na stranom jeziku a da to ne bude prezahtjevno za veći broj učenika. Tako se u ovom konkretnom primjeru upotreba materinskog jezika javlja kao rezultat uvida u potrebu da se učenik intelektualno angažira u samostalnom radu, ali i kao svojevrsni pragmatički kompromis u, filozofski rečeno, »ovdje i sada«.

U vezi s tom problematikom napomenimo još sljedeće: spoznaja da forma, funkcija i značenje — tri međusobno aktivne dimenzije jezika — moraju biti uključene da bi se postigla komunikativna kompetencija praćena je i kritičkim oprezom: izražava se, naime, bojazan da se funkcija ne preneglasi nauštrb forme ili pak točnost nauštrb tečnosti (Larsen-Freeman: 1987). Distinkcija točnost (*accuracy*)/tečnost (*fluency*) (Eskey; 1983) govori da su ove dvije dimenzije često podvojene u postignutoj razini govorne kompetencije, pa učenik ima ili točnost izražavanja (ali ne i tečnost) ili pak tečnost (ali ne i točnost). Teško je ne složiti se sa stavom da su i *accuracy* i *fluency* neodvojivi dio potpune govorne kompetencije (Larsen-Freeman; 1987), ali se čini da je u našim uvjetima još uvijek malog broja sati nastave stranog jezika to tek rijetko postignuti ideal. Autor se ovog članka sjeća da je na satovima metodike strani lektor priznao da on, kao izvorni govornik engleskog jezika, psihološki bolje »podnosi« komunikativnu situaciju u kojoj student tečno govori engleski, uz izvjesne, uglavnom, gramatičke omaške, negoli situaciju u kojoj student ima *accuracy*, ali zato govori sporo, sa zastajkivanjima (loša tečnost).

Ovo bi nas moglo potaknuti da još jednom sagledamo i preispitamo uvjete u kojima radi i rezultate koje postiže nastava stranih jezika u nas. Nije, naime, nevažno da li polaznici nastave stranih jezika ovladaju komunikativnom kompetencijom — pa imaju i *fluency* i *accuracy* — ili je najveći broj onih koji to ostvaruju djelomično i nedovoljno. Razlozi mogu biti brojni (psiholingvistički, sociolingvistički, metodički, individualni i društveni kontekst), ali bi upravo njih valjalo istraživati i pisati o njima, te ih podvrći propitivanju i kritičkoj opciji.

LITERATURA

- Larsen-Freeman, Diane: *Od jednostavnosti do raznolikosti: 25 godina metodike nastave stranih jezika*. »Strani jezici«, XVIII (1989), br. 3, str. 130–145, (preuzeto iz »English Teaching Forum«, Volume 25, Number 4, October 1987).
- Vigotski, Lav (1983): *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd.
- Vilke, Mirjana (1977): *Uvod u glotodidaktiku*, Školska knjiga, Zagreb.
- Vilke, Mirjana: *O pristupu nastavi stranih jezika u prijedlogu plana i programa osnovnog i općeg odgoja i obrazovanja*. »Strani jezici«, X (1981), br. 1–2, str. 41–45.
- Vilke, Mirjana: *Kojim putem dalje u nastavi stranih jezika*. »Strani jezici«, XIII (1984), br. 3–4, str. 123–130.
- Vilke, Mirjana: *Cognitive and Contrastive Learning of English*. »Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellockiego«, 1986, str. 96–101.
- Vilke, Mirjana: *Udžbenik*. »Strani jezici«, XVIII (1989), br. 3, str. 117–122.
- Vilke, M., Doolan M., Mihaljević J. (1990): *Ways to English 1*. Školska knjiga, Zagreb.
- Vilke M., Mihaljević J. (1986): *Ways to English 2*. Školska knjiga, Zagreb.
- Wilkins, David (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.

THE MOTHER TONGUE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

Traditional methods considered the mother tongue a barrier in the proces of learning a foreign language. Recent psychological research, however, has shown the inevitable interaction between the two. Still, in contemporary foreign language teaching there are *pro et contra* attitudes towards the use of the mother tongue. An appropriate contrastive usage of the mother tongue may help deepen the understanding of the way a foreign language functions.