

## O INTERAKCIJI U RAZREDU

Ako nastavnike želimo podijeliti u grupe prema interakciji u razredu, nastavnik — učenik — nastavnik, onda nam se čini da se u praksi susrećemo sa tri razne grupe.

Pruvu grupu čine oni nastavnici koji su u nastavu uveli takvu rutinu rada da učenici, djeca ili odrasli, početnici ili napredniji, unaprijed znaju što moraju odgovoriti da bi zadovoljili nastavnika. U tom je slučaju proces interakcije vrlo jednostavan: jedan pita, drugi odgovara, a da ostali učenici u toj komunikaciji ne sudjeluju. Dakle, dvosmjerna interakcija, nastavnik — učenik — nastavnik. Primjetili smo, međutim, da velik broj učenika rado prihvata takav sistem rada, jer im on daje određenu sigurnost. Učenici su zadovoljni jer se od njih traži samo to da korektno manipuliraju jednim ili više modela. Ne moraju mnogo dodavati ni dublje ulaziti u problem raspravljujući s nastavnikom, a ni drugima pružati mogućnost da se upliću u njihove odgovore. Taj je fenomen osobito uočljiv kod polaznika tečajeva stranih jezika i na satima nastave u školama, kad je uobičajena »scena« izmijenjena, zbog prisutnosti stranih osoba, koje, donekle, ometaju normalan tok nastave.

Nastavnici koji pretpostavljaju taj više ili manje točan *feed back*, obično ne mare mnogo za osobni stav onoga koji odgovara, ni za mišljenje slušalaca. Glavno je da odgovor bude što je moguće bolje formuliran i da pruža dokaz da je učenik sposoban ispravno manipulirati predloženom strukturu ili predloženim strukturama.

Druga grupa nastavnika prekida sa tom klasičnom igrom pitanja i odgovora te učeniku daje mogućnost slobodnog izražavanja misli, iako to izražavanje nije uvijek i ispravno. Nastavnik često bilježi ono što smatra bitnim i prema tim bilješkama usmjeruje nastavu putem koji mu se čini najefikasnijim. On tako postepeno otkriva kriterij koji mu dopušta da pobliže upozna uspjeh ili neuspjeh svojega rada. Međutim, bliski kontakt između tih nastavnika i učenika ni u ovakvu radu ne postoji.

Treća grupa, na pola puta između prve dvije, najprije pokušava prenosnjem znanja učenicima dati prelaznu fazu u kojoj stječu sposobnost komunikacije. U drugoj fazi rada nastavnik sa svojim učenicima dolazi do faze interakcije, faze u kojoj oni vrlo aktivno sudjeluju u nastavnom procesu i sa zanimanjem prate ono što im se izlaže. Nakon toga, svjesno koriste ono što su usvojili i postepeno postaju sposobni da u životu primjenjuju znanje koje su stekli u toku nastave u razredu.

Ako je taj razred cijelina sastavljena od određenog broja ličnosti otprilike iste dobi ali različitih interesa i sposobnosti, i ako je njihov nastavnik stranog jezika njihov vodič koji je preuzeo tešku dužnost da usmjerava i vodi učenje stranog jezika, onda postaje jasno da ta nastava ne može i ne smije biti ni monolitna, ni jednosmjerna. Ona mora obuhvatiti raznolike metode i puteve individualnom radu, gdje će se svakom pojedincu te grupe, artificijelno homogene, pružiti mogućnost da razvija vlastite sposobnosti. Svaki član takve grupe morao bi postati aktivan stvaralač vlastitog odgoja. Treba, dakle, od prvih početaka

izbjegavati svako preobilje mehaničke automatizacije i kod onoga koji uči strani jezik zato što ga želi učiti, ili zato što ga mora učiti, razvijati postepeno hrabrost i želju da u svakoj prilici pokaže svoje opredjeljenje i sposobnost izražavanja na stranom jeziku. U trenutku kad se uspostavi jednakopravna komunikacija između onoga koji podučava i onoga koji uči, u razredu će postojati prava interakcija i to ne više dvosmjerna, već višesmjerna.

Ako prihvatimo tezu da učenje stranog jezika ima, uglavnom, kao cilj razvijanje jezika komunikacije koji se može upotrijebiti u stvarnoj situaciji, i da će se, prema tome, kvaliteta izmjene mjeriti po stupnju autentičnosti i personalizaciji izreka koju su sugovornici kazali, onda taj sistem interakcije u obliku dijaloga treba pomno razraditi.

Oblici dijaloga u razredu su mnogobrojni, no smatramo da ih možemo svrstati na dvije velike grupe.<sup>1</sup>

1. *Didaktički dijalog* u kojem nastavnik, ili koji drugi animator, vodi tok razgovora prema utvrđenom planu i sebi postavljenom cilju. Sudjelovanje u takvu dijalogu može biti ili slobodno, ili voditelj razgovora zahtjeva od pojedinih članova grupe da aktivno sudjeluju u razgovoru onda kad na njih dođe red.

2. *Slobodni dijalog* (diskusija). Sadržaj takva razgovora bira nastavnik ili članovi grupe. Nastavnik ima ulogu sudionika. Njegova je dužnost da pazi da se dijalog tečno odvija, da što više sudionika grupe sudjeluje u tom razgovoru i da interakcija ne bude samo dvosmjerna nastavnik — učenik — nastavnik, već višesmjerna, tj. da učenici raspravljaju međusobno.

U oba navedena slučaja presudnu ulogu ima način pitanja sa svojim mnogobrojnim taktikama. Govorimo o reproduktivnim i produktivnim pitanjima, a nazivamo ih i kontrolnim pitanjima i pitanjima razmišljanja. Ovisno o cilju kojem težimo, možemo govoriti i o pitanjima koja uvode u sadržaj teme, koja vode kroz sadržaj, ili sintetiziraju sadržaj.

U interakciji učenik — učenik, a na temelju spomenutih dijaloga i vrsta pitanja na koja su učenici navikli u radu sa svojim nastavnikom, izvršena su dva pokušaja u jednom zagrebačkom srednjoškolskom centru, obrađena najprije teorijski u sklopu nastave metodike na Filozofskom fakultetu, a zatim od mentora prikazana budućim nastavnicima.

Prvi pokušaj učinjen je s učenicima I razreda (peta godina učenja francuskog jezika). Nastavnik-mentor predložio je učenicima raznolik pedagoški materijal (tekstove, plakate, anegdote, pjesme, šansone), u sklopu jedne globalne teme. Učenici su se samostalno raspodijelili u grupe od 2 do 4 učesnika i sami odabrali dio predloženog materijala. Cijeli je razred sudjelovao u radu. Nastavnik je svakoj grupi predložio: a) način obrade, b) prikazivanje obrađenog materijala u razredu, c) vođenje diskusije u sklopu izabranih tema. Ritam rada odredili su učenici.

Drugi pokušaj u istom centru s učenicima koji uče francuski jezik osmu godinu. Učenicima je predloženo nekoliko izvadaka iz suvremenog romana s prethodnim uvodom o temi romana. Mogli su izabrati jedan dio, odabratiti druge za rad u tandemu, ili maloj grupi. Detaljne upute za obradu dobili su od nastavnika. Ritam rada odredili su sami. Cilj tog pokušaja bio je da se kod učenika potakne uvjerenje kako su sposobni čitati i razumjeti literarni tekst

<sup>1</sup> E. De Corte i suradnici, *Les Fondements De L'action Didactique*, A. De Boeck, Bruxelles, 1979.

na stranom jeziku ako dobro obave sve pripremne rade, a zatim i diskutirati na stranom jeziku o tekstovima koje su proučili.<sup>2</sup>

Pokušaj takve interakcije između učenika koji su se sami opredijelili za temu rada i sami vodili diskusiju, pokazao je da učenici u samostalnom radu izlaze iz samih sebe, da spominju probleme koje možda ne bi spominjali da nastavnik vodi diskusiju, da osjećaju veću odgovornost za rad, što, naravno, pomaže formiranju njihove ličnosti, da je ritam rada podređen njihovoj želji i njihovim sposobnostima, da, radeći sami ili u grupi, stječu sposobnost samostalnog istraživanja i, što nam se čini najpozitivnije, učenik je postao bliži učeniku, prisnost pojedinih članova grupe koje sačinjavaju razred postala je očita.

Međutim, usporedo s pozitivnim rezultatima takva pokušaja morali smo utvrditi i ovo: dok se grupa naprednjih učenika osjećala slobodno u svojim interakcijama (mislimo na one IV razreda), prisutnost nastavnika jače se osjećala kod mlađih. Često su se u pitanjima što su ih postavljali svojim drugovima, osjećali sigurniji kad je nastavnik pomagao. Međutim, ako su stariji bili slobodniji i njihove diskusije živje, pogreške u stranom jeziku bile su kod njih razmjerno češće, štoviše i kod onih učenika koji u interakciji nastavnik — učenik manje grijese. Vjerojatno je da se u klasičnom tipu rada smatraju sigurnijima i da više razmišljaju o onome što će reći.

Utvrđili smo, također, da se učenici u diskusijama često služe i materinskim jezikom i to upravo u živim raspravama, ne želeći »gubiti vrijeme« na traženje odgovarajuće formulacije na stranom jeziku koja im još ne dolazi spontano, jer nije dovoljno automatizirana.

Zanimljivo je, također, spomenuti da su učenici, upitani da li žele češće raditi po sistemu predloženog pokušaja, pokazali zanimanje za takav rad, ali uz uvjet da ih se ne ocjenjuje, jer bi pomisao na valorizaciju njihova znanja prekinula svaku spontanost interakcije.

Istraživanjem različitih mogućnosti interakcije u razredu moramo doći do saznanja da u primjeni didaktičkih modela, sam didaktički akt mora poprimiti raznolike oblike koji ovise o sadržaju nastave, o trenutku prezentacije i o grupi kojoj se on prezentira. On se mora mijenjati ovisno o nizu vanjskih i unutrašnjih faktora.

Jasno je, kad nastavnik prihvati slobodnije vođenje nastavnog procesa, da je aktivno sudjelovanje učenika u procesu nastave sasvim drukčije. Pouzdano je, međutim, da model interakcije o kojem smo govorili ne može biti ni jedini ni prečest oblik nastavnog procesa.

## LITERATURA

- E. De Corte i suradnici, *Les Fondements De L'Action Didactique*, A. De Boeck, Bruxelles, 1979.
- Wilga M. Rivers, *A Practical Guide To The Teaching Of French*, Oxford University Press, New York, 1975.
- »Language in the Classroom, The Open University«, *Educational studies: A second level course, Language and learning, block 4*.
- »Le travail indépendant I, II« *Les amis de Sèvres*, No 2,3 1974.
- »Lire en français langue étrangère«, *Le Français dans le Monde*, No 141 1978.

<sup>2</sup> Detaljan tok rada iznesen je na Didaktičkom kolokviju u Parizu u rujnu 1980. godine i bit će objavljen u posebnoj ediciji o radu kolokvija.