

Mirjana Vilke

O PRISTUPU NASTAVI STRANIH JEZIKA u prijedlogu plana i programa osnovnog i općeg odgoja i obrazovanja

U ovom će napisu biti riječi o određenim promjenama u pristupu nastavi stranih jezika do kojih je Komisija za program iz stranih jezika došla na temelju dosadašnjih iskustava nastavnika i određenih teorijskih postavki znanosti koje su u vezi s nastavom jezika, a koje su dosada ovjerene u nastavnoj praksi.

Kao najbitnija novina nameće se izmijenjeni odnos između kognitivnog i mehaničkog u procesu učenja jezika, a s tim u vezi i odnos prema materinskom jeziku prema AV-sredstvima.

Rijetko gdje je riječ *kognitivno* toliko eksplorativna kao trenutno u nas, u nastavi stranih jezika.

Taj pojam sada prolazi istu fazu dominacije na modnoj pisti koju su prije njega prošli toliki drugi pojmovi, olako upotrijebljeni i ne do kraja shvaćeni. Ostaje jedino nuda da će on u nastavi ostaviti više pozitivna traga nego njegovi prethodnici.

Zašto pristup nastavi, trenutno, mora biti poštoto-poto kognitivan? Vjerojatno zato što se predugo inzistiralo na mehaničkom učenju stranih jezika, a Newtonovi aksiomi o akciji i reakciji koja je jednak ali protivnog smjera, očito ne djeluju samo u materijalnom svijetu već i u njegovoj duhovnoj nadgradnji.

Godinama se nastojalo da pristup nastavi stranih jezika bude takav da potiče mehaničko učenje na temelju imitiranja, ponavljanja i memoriranja. Sve audiolingvalne (oralno-auralne!) i audiovizuelne metode inzistirale su na takvu pristupu, u najboljoj vjieri da će se na takav način osigurati uspjeh u učenju jezika.

R. Lado, sljedbenik velikog lingvista Bloomfielda preporučivao je da se intelekt ne miješa u nastavu stranog jezika, jer učenje je jezika vještina kao i vožnja bicikla. Dugo je trebalo dok su nastavnici povjerovali u to (neki nikad i nisu!), ali kad su se principi mehaničkog učenja počeli primjenjivati na širokom planu, pa ponegdje prerasli i u dogme, počeli su iz prakse stizati negativni izvještaji. Na žalost, u nastavi stranih jezika potrebno je mnogo vremena da se pojedine metode i tehnikе rada provjere u praksi!

Stotine zabilježenih i nezabilježenih zgoda — poput one o nadobudnu učeniku engleskog jezika koji je putovao u SAD i vratio se sa sivim odijelom s dvostrukim redom gumba, iako je mrzio i sivu boju i takav model, jer u du-

čanu nije uspio izgovoriti nijednu rečenicu osim one koju je vrlo dobro naučio: »I want a grey, doublebreasted flannel suit« — morale su se dogoditi da bismo shvatili da imitacija i memoriranje same po sebi dovode do onog što su neki nazvali ponašanjem koje nalikuje na jezik, a drugi, oštiri, ponašanjem koje nalikuje na papagaja.

I tako se s veličanja mehaničkog učenja prešlo na veličanje onog što se smatralo suprotno, dakle, kognitivno. A kako su neki kognitivno učenje poistovjetili s učenjem gramatike, kojeg su se još sjećali iz vlastitih školskih dana, kratak je put bio do toga da se kognitivno učenje protumači kao bubanje napamet gramatičkih pravila i paradigmi, iako je to, u biti, jednako mehaničko, kao i memoriranje rečenica u dijalozima, samo još manje korisno (s takvim se znanjem jezika ne može ni uči u dućan, a kamoli kupiti odijelo!)

Što onda znači kognitivno učenje jezika? Učenje koje se temelji na razumijevanju (za razliku od onog koje se temelji na zapamćivanju bez naglasaka na razumijevanju). Kognitivno učenje stranog jezika ne može isključiti prisutnost elemenata mehaničkog učenja. Oni su sastavni elementi procesa učenja.

U *Obrazloženju Prijedloga programa* (sv. 4, str. 43) kaže se: »Odnos mehaničkog i spoznajnog (kognitivnog) u učenju stranog jezika dolazi do izražaja na svim razinama jezika, a posebno na razini učenja gramatike.« To, dakako, mora biti u skladu s psihofizičkim osobinama učenika pojedine dobi. Kognitivno je učenje za desetogodišnje učenike drukčije od kognitivnog učenja za osamnaestogodišnje učenike.

Evo kakav bi bio kognitivni pristup učenju plurala imenica engleskog jezika u IV razredu osnovne škole: U *Obrazloženju* (sv. 4, str. 43) kaže se: »Učenici će u I fazi spoznavati karakteristike jezičnog sistema uglavnom pomoću jezika, a ne metajezika (u ovom slučaju gramatičke terminologije), jer u ovom razdoblju oni nisu na razini intelektualnog razvoja da bi simboliku te terminologije mogli shvatiti. U VI razredu treba početi uvoditi gramatički metajezik i to za one gramatičke kategorije koje su najfrekventnije u pojedinom jeziku.« U IV razredu, dakle, termin plural nećemo ni uvoditi, ali ćemo učenike upozoriti na to da se jedna djevojčica kaže *girl*, a više njih *girls*, jedan dječak je *boy*, a više njih *boys*, sve dok ih ne navedemo na generalizaciju o tvorbi plurala. Kad naprave pogrešku i kažu, npr. *book* umjesto *books*, nećemo se zadovoljiti mehanički ispravljenom riječju, nego ćemo ih upitati otprilike: »Pazi, koliko tu ima knjiga?«

Mnogi nastavnici koji su se više pouzдавali u vlastito iskustvo, zdrav razum i intuiciju nego u recepte koje su dobivali, uvjek su tako i radili!

Učenje i sistematiziranje znanja o kondicionalnim rečenicama u II razredu zajedničkih osnova, npr., značilo bi, na temelju primjera, s učenicima izvesti zaključke o upotrebi i namjeni kondicionalnih rečenica, o različitim funkcijama kondicionalnih rečenica, pomoći im da formuliraju pravila o njihovoj tvorbi i da izvedu zaključke o razlikama između kondicionalnih rečenica u engleskom i u materinskom jeziku. Tek tako pojmovno objašnjeni materijal trebalo bi uvježbati pomoću odgovarajućih vježbi. Redoslijed će faza, dakle, u procesu učenja biti: razumijevanje, provjeravanje razumijevanja, uvježbavanje i ponavljanje.

Odnos prema materinskom jeziku

Ako je pristup učenju jezika kognitivan, onda se i materinski jezik mora upotrebljavati u funkciji spoznavanja. Materinski jezik i strani jezik dva su sustava komunikacije s velikim brojem istovjetnih osobina. Prvi poznajemo intuicijom izvornoga govornika, drugi nam je nepoznat. U matematici, u kojoj sve polazi od spoznavanja, nepoznanice rješavamo pomoću elemenata koji su poznati. U nastavi stranog jezika dugo smo se lišavali pomoći poznatog sistema. A ima li ičega logičnijeg i razumljivijeg od toga da se iskoristi poznati sustav kako bi se otkrile zakonitosti u nepoznatom? U *Obrazloženju Programa* (sv. 4, str. 43) kaže se: »U nastavi treba uzimati u obzir odnos stranog i materinjeg jezika na svim jezičnim razinama u skladu s uzrastom učenika.«

One pojmove, koji su u oba jezika konceptualno identični, učenici će lako naučiti; one pak koji su različiti, učit će mnogo teže, jer će koncepti usvojeni u materinskom jeziku biti jači. Ti će se problemi javljati na svim razinama jezika: izgovoru, gramatici, značenju i razumijevanju kulture. Razlike između dvaju jezika zato treba objašnjavati i na njih treba upozoravati. Naglašavanjem razlika u upotrebi našeg perfekta i engleskog present perfecta vjerojatno bi se izbjegla rečenica kao što je: »He has lived in Split for ten years, but now he lives in Zagreb«, ili bi, barem, bilo moguće da se ona ukloni; isto tako, učenje glagola *borrow* i *lend* vjerojatno bi bilo olakšano, a greške rjeđe, kada bi svi nastavnici učenike upozoravali na razliku između našeg jezika u kojem jedan glagol izražava i radnju posuđivanja nekom i od nekoga i engleskog u kojem postoje dva glagola za te dvije radnje.

Potrebno je objašnjenje razlika i na planu kulture koju će učenici poistovjetiti s našom, ako ne dobiju dodatne informacije.

Što se tiče upotrebe materinskog jezika na satu stranoga, i tu je Program pokušao korigirati određene zablude prošlosti, pa se u *Obrazloženju* kaže da se pri objašnjavanju značenja riječi i njezine funkcije u kontekstu treba koristiti i materinskim jezicom, ako vizuelni simboli nisu jasni. To ne znači, dakako, da će nastavnik neprestano prevoditi, ili govoriti materinskim jezicom, nego da će posegnuti za njim onda kad on na najjednostavniji i najekonomičniji način vodi k razumijevanju određenog jezičnog materijala. Prošlih je godina upotreba materinskog jezika na satu stranog bila krupan propust nastavnika, nešto čega se svaki nastavnik stidio i javno odricao, iako je sam sebi ponekad morao priznati da poneku riječ na materinskom jeziku ne može izbjечti. Do takva je stava došlo i opet u čvrstoj vjeri da se interferencija materinskog jezika može izbjjeći, ako se sistemi ne mijesaju. Išlo se toliko daleko da su se djeci katkada davala strana imena na satu stranog jezika. Unatoč svemu, ili upravo zbog toga, uspjeh je izostajao, jer se time nastava jezika pretvorila u neku igru, daleku od života, čija pravila vrijede dok ne zazvoni zvono za svršetak sata.

Miješanje sustava materinskog jezika u svijesti učenika ne može se izbjjeći, pa kad je tako, onda je bolje materinski jezik upotrebljavati kao pomoć.

Čini se da bi u nastavnom procesu, u kojem je zastupan princip kognitivnog pristupa, upotreba materinskog jezika u početnoj fazi trebalo da bude takva da osigura razumijevanje i prirodnu komunikaciju, a onda da se postepeno smanjuje i da u naprednoj fazi sasvim izostane, jer učenici sve svoje jezične potrebe mogu izraziti na stranom jeziku.

Iz kognitivnog pristupa proistječe i odnos prema upotrebi *audiovizuelnih sredstava*.

Film-stripovi, dijapositivi i slike imaju na učenike izuzetno velik motivacijski efekt, pa zato treba upotrebljavati dobre ilustracije što češće, ali ti vizuelni materijali ne prenose značenje poruke dovoljno precizno ni jednoznačno. U *Obrazloženju Programa* kaže se da se nastavni proces temelji na razumijevanju pojedinih elemenata jezika i većih cjelina i na razumijevanju odnosa koji vladaju među njima. Vizuelni materijali mogu u najboljem slučaju osigurati globalno razumijevanje koje vrlo brzo postaje nedovoljno za dalji rad na svladavanju jezika kao sustava. Čim dođe do toga, treba pribjeći drugim sredstvima objašnjavanja značenja, ponajprije materinskim jezikom. U I i II razredu zajedničkih osnova predviđa se i korištenje tzv. autentičnih materijala, ali onda »kad oni osim svoje ilustrativne funkcije imaju i nastavnu, to jest kad su odabrani da bi učenike poučili o jednom vidu jezika ili kulture tog jezičnog područja« (*Obrazloženje*). Uvjetujući upotrebu autentičnih materijala njihovom poučnošću, odnosno uklapanjem u ciljeve učenja stranog jezika zacrtane Programom, nastojalo se svesti korištenje takvih materijala na one koji doista pridonose procesu učenja stranog jezika.

U jednom trenutku u prošlosti, naime, koristili su se materijali koji su u nastavi uzrokovali mnogo praznog hoda ne pridonoseći nimalo uspjehu u učenju jezika.

Škola se, kao što znamo, u nizu aspekata razlikuje od autentične sredine za učenje jezika, a najviše po vremenu izloženosti stranom jeziku, pa racionalno korištenje vremena koje je na raspolaganju ostaje jedan od osnovnih zahtjeva koji se postavlja na nastavu.

Odnos gramatičkih i funkcionalnih jedinica jezika

Posljednjih se godina mnogo piše o semantičkim ili funkcionalnim jedinicama jezika, za razliku od gramatičkih. Od pojave knjižice D. Wilkinsa *National Syllabuses* i radova objavljenih u sklopu institucije Council of Europe, mnogi su nastojali da pristup jezičnome materijalu organiziraju kao semantičke jedinice, pomoću kojih se i komunicira u stvarnom životu.

Nakon mnogih dilema i diskusija, zaključili smo da u ovom Programu osnovu trebaju da čine gramatičke jedinice, ali da se semantičkim jedinicama u toku procesa učenja posvećuje velika pažnja.

U prvom razdoblju učenja stranog jezika (IV i V razred) jezični je materijal organiziran uglavnom prema funkcionalnim jedinicama (npr. izražavanje zapovijedi, molbi, dopuštenja umjesto imperativa, izražavanje pripadanja i srođenja, umjesto saxonskoga genitiva, posvojnog pridjeva i fraze I've got), jer se činilo da upravo taj način obrade odgovara uzrastu učenika. Od VI razreda dalje, podjela na gramatičke jedinice činila se svršishodnija, jer semantičke jedinice još nigdje nisu do kraja razrađene, a osim toga, svijest o postojanju takvih jedinica još nije popularizirana niti među našim nastavnicima.

Tako se nastavni program »zasniva na situacijama čija je okosnica gramatički sustav, a inventar jezičnih funkcija uklapa se u sustav u skladu s dobiti i mogućnosti učenika« (*Obrazloženje*, str. 43).

Cilj je Programa da učenici od početne faze do završetka učenja u II razredu zajedničkih osnova postepeno svladavaju elemente jezika koji se otkriva pred njima kao sustav sa svojim zakonitostima. Tako oni stječu temelje za kasnije samostalno učenje i korištenje jezika u struci.

U *Obrazloženju* (str. 43) kaže se: »Odgojno-obrazovna grupa u stranom jeziku i u sklopu programskog jezgra i u okviru proširenog programa smije imati najviše 20 učenika.«

Iako se u prvi trenutak čini da je ova točka Programa važnija za organizatore ukupnog nastavnog procesa nego za nastavnike stranih jezika, ipak je ni nastavnici ne bi smjeli olako shvatiti. Veličina grupe zadana je prirodom procesa učenja u toku kojeg svaki učenik mora imati mogućnost da progovori, pita, ispravi pogrešku u govoru. Uspjeh budućeg rada nastavnika stranih jezika uvelike ovisi o tome hoće li se naći mogućnosti da se ostvari organizacija rada u kojoj u grupi ne bi bilo više od dvadeset učenika.

Na nastavnicima je da preko samoupravnih tijela u kojima imaju delegatske funkcije upućuju one koji manje od njih znaju o procesu učenja stranog jezika u opravdanost i nužnost takve organizacije. Tek onda kada se to ostvari, nastava će stranih jezika biti racionalno organizirana i uspješna i odgovorit će zahtjevima koje joj društvo postavlja.

Aleksandar Kolka

ŠTO JE STVARNI PREDMET NASTAVE STRANIH JEZIKA?

Kada bismo ovo, samo naoko paradoksalno pitanje, postavili laiku, on se, vjerojatno, ne bi dvoumio — ta, njemu je posve jasno da predmet nastave stranog jezika može biti samo određeni strani jezik. Stručnjak se, međutim, mora zamisliti nad ovim pitanjem, jer zna da se naziv predmeta i lingvistički termin jezik ne podudaraju.

Suvremena se lingvistika pridržava podjele na *jezik* i *govor* slijedeći tako misao de Saussurea¹, za kojeg je prvo (fr. *langue*) konvencija u kojoj je sasvim nevažno pitanje prirode ugovorenog znaka, a drugo (fr. *parole*) individualna jezična djelatnost. Za tog velikana lingvistike jezik kao kolektivna činjenica mora biti mjerilo svih manifestacija govora. Ovako sagledan jezik zacijelo nije predmet nastave, ni materinskog ni stranog jezika. Zato je nužno pažnju usmjeriti na govor.

Prije nego što se upustimo u dalje raspravljanje, moramo utvrditi da li strani jezik kao nastavni predmet možemo proučavati na temelju podjele koju matematički formuliramo **JEZIK : GOVOR = KOLEKTIVNO : INDIVIDUALNO**. Takav, u suštini anatomski pristup, nesumnjivo ima svoje duboke metodološke razloge, jer omogućuje znanosti da duboko prodire u strukturu jezika, jezika kao izoliranog predmeta naučnog istraživanja. Ono, pak, što nastavnici poučavaju a učenici uče u školama i na tečajevima jest svrhovita upotreba jezika, dakle, govor. Zapravo, postoji samo jedna stvarnost jezika — govorna aktivnost koja se događa u društvu. Bahtinovo² shvaćanje riječi kao produkta

¹ Saussure, 1969, gl. 3—4.

² Bahtin, 1980, str. 95.