

Mirjana Vilke

KOJIM PUTEM DALJE U NASTAVI STRANIH JEZIKA?

UDK 371.3:372.8:800

Stručni članak. Primljen 15. VII 1984.

I

Ima nas mnogo koji se trudimo oko dobrobiti nastave stranih jezika u školi. U prvom su redu tu svi nastavnici, pa teoretičari nastave, pa pisci i izdavači nastavnih materijala, pa prosvjetni savjetnici i dobronamjerni građani svjesni važnosti poznavanja stranih jezika. Ima nas, čini se, više nego li ikad dosad, a ipak rezultati koji se postižu u školi nikoga ne zadovoljavaju.

Gdje tražiti uzroke neuspjehu? Jesu li krivi loši učenici? Ili loši nastavnici? Ili loši nastavni materijali? Svaki je od nas intimno mašao krivca. Za one nastavnike koji strane jezike predaju na fakultetima, to su nastavnici srednje škole; za nastavnike srednje škole, to su nastavnici osnovne škole, a za nastavnike osnovne škole, uglavnom loši učenici. Očito da u svakoj toj optužbi ima nešto istine, ali premalo da bi se na tu istinu mogla svaliti sva krivnja za nezadovoljavajući uspjeh nastave stranih jezika u školi.

Prema svemu su tome, dakako, simplifikacije uvijek prisutne. Sjećam se da su jednom (jednoj) nastavnici, već i tako frustriranoj zbog lošeg uspjeha njezinih učenika, govorili: »Kolegice, nema loših učenika: postoje samo loši nastavnici!« Ta je parola, najblaže rečeno, isto takvo pojednostavnjivanje problema kao što je i pretpostavka da nema loših nastavnika, nego da postoje samo loši učenici.

A kako naše društvo gleda na nastavu stranih jezika u školi i na poznavanje stranog jezika?

Pojedine strane društva svjesne su važnosti poznavanja stranih jezika. Najbolji je dokaz sve više učenika različitih dobnih skupina u sve skupljim specijaliziranim školama za učenje stranih jezika. Očito, jedan dio društva ne žali ni novaca ni truda kad je u izgledu mogućnost da nauči strani jezik. Tome imamo zahvaliti i činjenicu što velik broj diplomiranih, pa i nediplomiranih studenata stranih jezika, uspije zarađivati dajući privatne satove.

Čini se da su i ponuda i potražnja stranih jezika sve veće, čime se ipak održava kakva-takva ravnoteža.

Ta se situacija, međutim, ni po čemu ne vidi u školi. Fond sati stranih jezika zadnjih se godina smanjio — najprije u I i II razredu srednjeg obra-

zovanja, a zatim i u VII i VIII razredu osnovnog obrazovanja, s tri na dva sata obavezne nastave tjedno. Pokušaji da se kroz izbornu nastavu to nado-knadi, uglavnom do sada nisu urodili plodom. I podjela razreda u manje grupe, ostala je u uvjetima stabilizacije uglavnom preporuka na papiru.

Strani je jezik uveden doduše kao obavezan u IV razred osnovne škole, a i na fakultetima ga treba upisivati u okviru općih programskih osnova, ali sve je to u uvjetima istinski povećane potražnje premalo.

Škola, obavezna za cijelu populaciju, bila bi jedini demokratski način da se svim učenicima omogući da nauče strani jezik. U toj školi, međutim, strani se jezik nije daleko pomakao, jer usprkos svim naporima i dobroj volji i nastavnika, a nerijetko i učenika, dva sata ostaju samo dva sata, što je fizički premalo da bi se dobio željeni uspjeh. Tu smo zaostali za nekoliko kopalja iza mnogih malih naroda u svijetu koji su i kroz svoje školske sisteme i fond sati priznali nužnost učenja stranih jezika.

Istina, naši su učenici opterećeni nizom drugih predmeta, pa ih se nije moglo opterećivati i velikim brojem sati iz stranog jezika. Ali, to je, opet, samo dio istine. Onaj drugi, bitniji dio istine je u tome što naše društvo očito još nije na tom stupnju razvoja da bi shvatilo potrebu učenja jezika za cijelu generaciju.

U trenutku kad društvo u cjelini osjeti potrebu za bilingvnim govornikom, naći će se u nastavnom planu mjesto i za veći broj sati i sredstva za manje grupe učenika. Do tada će pojedinci i poluprivatne škole igrati društveno korisnu ulogu skupim i stihijskim rješavanjem problema stranih jezika za privilegirane pojedince.

Što, međutim, činiti do tog trenutka koji je možda još vrlo daleko? Stalno pronalaziti nekog drugog krivca za neuspjeh, skrivati se iza pomodarskih trendova koji dolaze iz bijeloga svijeta i sasvim drugih uvjeta rada, ili činiti nešto treće?

Glasm za to treće, ako ono znači realnu ocjenu stvarnog stanja i procjenu mogućnosti nastavnika u konkretnim uvjetima njegove prosječne ili loše škole. Jedna engleska narodna mudrost takav stav formulira na sljedeći način: »When one hasn't what one likes, one must like what one has.« (»Kad čovjek nema ono što voli, mora voljeti ono što ima.«) Naš novi nastavni program iz stranih jezika u dobroj je mjeri slijedio upravo takav stav.

II

Što bi, dakle, bilo svrsishodno raditi kako bi se postigao veći uspjeh nego do sada, s dva sata tjedne nastave i uz prosječno 30—35 učenika u razredu, od kojih polovica nije motivirana za učenje stranog jezika?

Osnovni principi kojih bi se trebalo držati kako bi učenici mogli koristiti strani jezik u istinskim životnim situacijama, kad se za to ukaže potreba (namjerno izostavljamo sintagmu »komunikativna kompetencija«) trebali bi biti sljedeći:

1. U procesu učenja trebalo bi voditi računa o kognitivnim sposobnosti-ma i mogućnostima učenika.
2. Učenje bi trebalo polaziti od lingvističkog sistema koji učenici poznaju, a to je njihov materinski jezik.
3. Učenicima bi trebalo omogućiti da samostalno uče.

Da razmotrimo svaki od tih principa posebice:

1. Kognitivne sposobnosti i mogućnosti učenika

Jedva da se i može govoriti o procesu učenja koji bi se odvijao bez sudjelovanja spoznajnih procesa. Ali, oni koji se još sjećaju vladavine metoda koje su se temeljile na stimulus — respons sistemu (audiovizuelne i audio-lingvalne metode); zacijelo nisu zaboravili ni napore da bi se intelekt isključio iz procesa učenja. Insistiranje na »kognitivnom« učenju javilo se kao reakcija na svu onu mimiku, učenje napamet i imitaciju s kojima su bile preplavljene učionice stranih jezika punih dvadesetak godina, a koji su donijeli tako žalosne rezultate.

Spoznajne mogućnosti učenika ovise o nizu faktora, od kojih je neke još uvijek teško definirati, jer još uvijek malo znamo o onome što se događa u svijesti učenika dok uči strani jezik.

Ali dob je učenika bez sumnje onaj faktor o kojem znamo da ima presudnu ulogu kad nastavne metode i tehnike želimo prilagoditi spoznajnim mogućnostima učenika. Pristup učenju bitno će se razlikovati, zapravo, u odnosu na dob učenika.

Uzmemo li gramatiku kao osnovu na kojoj se temelji učenje svakog stranog jezika koje nije papagajsko ponavljanje, onda je jasno da neku vrstu gramatike treba uvesti u učenje jezika u školskim uvjetima već od samoga početka. O tome kakva bi to gramatika trebalo da bude, podučilo nas je iskustvo nastavnika, istraživanja koja smo provodili i ovdje u Zagrebu, među ostalim, a i teorije *Piageta* koji je proveo svoj cijeli znanstveni vijek istražujući odnose koji vladaju u razvoju inteligencije kod djece.

Ako, dakle, želimo da gramatika za našeg devetogodišnjaka, koji započinje sa stranim jezikom u školi, bude produktivna, to jest da mu pomaže u govornoj i pisanoj upotrebi stranog jezika (performanci), ona mora odgovarati određenim uvjetima. Prije svega, ne smije sadržavati gotovo nikakvu gramatičku terminologiju, jer je ona za dijete od devet godina suviše apstraktan sustav. Ona se uvodi postepeno, do djetetove dvanaeste godine, dakle do vremena kad ono krene u VII razred. Odnosi u rečenici objašnjavaju se tako da ih se svede na njihovo osnovno značenje. Ako se, na primjer, objašnjava množina, reći će se ili pokazati da su to dva ili više predmeta. A sva objašnjenja valja dati jezikom koji je za dijete »psihološki realan«, to jest jezikom koji dijete razumije i samo upotrebljava. To znači da gramatički žargon koji se u školi od pamtivijeka upotrebljava treba deformalizirati i učiniti ga razumljivim. Svi znamo iz iskustva da se gramatička pravila uglavnom uče napamet, a samo izuzetno se razumiju, pa je u tom slučaju njihova funkcija potpuno promašena. Na taj način ona, naime, uopće ne pridonose boljoj upotrebi jezika.

U pubertetu dolazi do vrlo izražene promjene u odnosu na sve predmete, a posebno na strani jezik. Nastavnici iz iskustva znaju što znači predavati strani jezik u VIII razredu. Učenici kao da su zaboravili većinu onoga što su prije znali, u njihovim glavama vlada silan kaos, što se očituje u obilju grešaka koje prave, motivacija za učenje jezika osjetno opada, ponegdje postoji čak i izrazit negativan stav prema stranom jeziku, posebno se osjeća odbijanje da se usvoji strani glasovni sustav. Rezultati promatranja i istraživanja na tom području govore da te promjene valja pripisati biološkim, psihološkim

i sociološkim razlozima, o kojima je bilo riječi na drugim mjestima (Vilke, 1976 i 1979). U svakom slučaju, bitno je znati da oko puberteta, dakle između 12. i 14. godine procedure i tehnike rada u razredu valja bitno mijenjati, budući da se i učenik bitno mijenja; on od djeteta postaje emocionalno i intelektualno razvijena osoba koja je sposobna apstraktno misliti i rasuđivati.

Motivacija za učenje jezika nakon kriznog perioda o kojem smo govorili, postaje u velikoj većini slučajeva instrumentalna. Učenici, naime, doživljavaju strani jezik kao sredstvo pomoću kojeg će u životu nešto određeno postići. Devetogodišnjak se, naime, pri učenju stranog jezika emotivno vezao za nekoga ili nešto, vrlo često za nastavnika, i to je za njega predstavljalo glavni izvor motivacije, a nipošto ideja o praktičnoj koristi koju može imati od stranog jezika, dok kod petnaestogodišnjaka i starijih, emotivni elementi nisu zanemarivi, ali svijest o koristi poznavanja stranog jezika prevladava kao motiv učenja. To je dob u kojoj učenik s lakoćom produbljuje svoje razumijevanje o jeziku kao sustavu komunikacije, ako je kroz nastavu od samog početka bio vođen na taj način.

2. Strani jezik trebalo bi podučavati kontrastivno

Iskustvo svakom prilikom potvrđuje da je materinski jezik prisutan na svim jezičnim i izvanjezičnim razinama u procesu učenja stranog jezika u školskim situacijama. *Interferencija* je termin koji je prihvaćen u kontrastivnoj analizi kad je riječ o utjecaju materinskog jezika na učenje i upotrebu stranog, ali *transfer* je možda pogodniji izraz, jer transfer može biti i pozitivan i negativan, dok izraz *interferencija* ima negativne konotacije.

Mislim da nije presmiono reći da u dosadašnjim istraživanjima na području kontrastivne analize pozitivnom transferu nije poklonjeno dovoljno pažnje. Ako, naime, negativni transfer među jezicima smatramo krivcem za većinu grešaka koje pravimo, pozitivnom transferu treba zahvaliti što smo uopće u stanju naučiti neki strani jezik. Suprotno onome u što su vjerovale gotovo sve metode učenja stranih jezika koje se upotrebljavaju u našem stoljeću, čini se da iskustvo materinskog jezika pomaže u učenju stranog. *L. Vygotsky*, koji je ispitivao odnos između razvoja mišljenja i jezika u djece, o tome kaže: »Uspjeh u učenju stranog jezika ovisi o stanovitom stupnju zrelosti u materinskom jeziku. Dijete prenosi u novi jezik sistem značenja koji već posjeduje u materinskom jeziku. I suprotno je točno — strani jezik olakšava svladavanje viših oblika materinskog jezika. Dijete se privikava da gleda na svoj jezik kao na jedan određeni sistem između mnogih, da uočava fenomene tog jezika kao šire kategorije, a to osvještava njegove jezične operacije.« (Vygotsky, 1962, 110.)

Ako učenika upozoravamo na jezične pojave ili osobine koje su u stranom jeziku jednake onima u njegovom materinskom jeziku, čini se da bi to moglo djelovati na njegovu motivaciju i uvjerenje da ni strani jezik nije toliko stran i nepoznat kako to u prvi čas izgleda. Jer, bez obzira želimo li mi to priznati ili ne, strani jezik, u kojem je učeniku sve nepoznato, djeluje zastrašujuće na sve one učenike koji učenje uzimaju ozbiljno.

S druge strane, o pojavama i karakteristikama jezika, koje su u stranom jeziku drugačije nego u materinskom, valja isto tako govoriti i objašnjavati da bi se izbjegao negativni transfer, prisutan na svim razinama jezične upotrebe.

Kad govorimo o negativnom transferu, treba praviti razliku između lingvističkog i ekstralingvističkog transfera, a lingvistički transfer može se dalje podijeliti na transfer fonoloških struktura, transfer morfo-sintaktičkih struktura i transfer semantičkih struktura. Ovaj posljednji, međutim, gubi karakteristike čisto lingvističke pojave i isprepliće se s transferom sociokulturnih normi koje postoje u kulturi učenikova materinskog jezika (Vilke, 1983).

E. Oksaar je sistematizirala sociokulturne obrasce ponašanja s pomoću modela *kulturema* (Oksaar, 1979). Kulturem se realizira putem *biheviorema* koji može biti verbalan i/ili neverbalan. Ona smatra da u učenju jezika treba uključiti i mogućnost da se učenik upozna sa situacijskim normama u kulturi stranog jezika (Oksaar, 1983). To, dakako, postavlja još jedan dodatni zahtjev nastavnim materijalima i strategiji učenja.

Evo po jednom primjeru za negativni transfer hrvatskoga ili srpskog jezika na engleski na svakoj od spomenutih razina jezika:

Razina fonoloških struktura: svi oni fonemi koji ne postoje u hrvatskom jeziku uzrokuju učenicima teškoće, npr. izgovor *th*, *w*, izgovor diftonga, obrasci rečenične intonacije u slučaju kad su različiti, itd.

Razina morfo-sintaktičkih »struktura: tvorba i upotreba prezent-perfekta u engleskom jeziku, kondicionalne rečenice, question-tags, itd.

Razina sociokulturnih normi: ima ih daleko više nego što bi čovjek u prvi čas ocijenio. Oksaar navodi zanimljiv primjer za taj transfer.

U nekim je kulturama običaj da se kompliment na svaki način odbije. Ako se, na primjer, u jednoj takvoj kulturi (te norme vrijede i u nas) kaže ženskoj osobi »Imaš lijepu haljinu«, ona će taj kompliment odbiti s pomoću jednog od tri sljedeća biheviorema: naglašavajući starost haljine (»Da znaš kako je stara!«), ili nisku cijenu (»Bila je strašno jeftina!«), ili nisko porijeklo (»Kupila sam je na rasprodaji!«).

U anglosaksonskom svijetu primalac komplimenta naprosto će zahvaliti davaocu (Oksaar, 1983).

Na koji način da se učenike uvede u tajne sociokulturnih normi naroda čiji jezik uče u dva sata tjedne nastave i sa 35 učenika u razredu? Priznajemo, ne samo da bi to pridonijelo njihovom boljem svladavanju jezika—cilja, nego bi ih vjerojatno i motiviralo za rad.

Možda treći princip o kojem ćemo sada govoriti nudi neka rješenja.

3. Samostalno učenje učenika

Nastavnici podučavaju o mnogočemu, ali učenici nauče samo nešto od toga. Ne znamo mnogo o stvarnom procesu učenja, vjerojatno stoga što je veći dio naše pažnje uvijek usredotočen na tehnike podučavanja. Zanima nas, prije svega, input — to jest prezentacija nastavnika, a zatim output — učenikova upotreba jezika. Što se dogodilo na putu između jednog i drugog, malo je poznato. Čini se da postoje neke zakonitosti u jezičnoj materiji koju učenici usvajaju; neki se dijelovi te materije pamte i usvajaju lakše, neki teže, neki se, u pravilu, nikad i ne usvoje. Da bi se došlo do nekih saznanja potrebna su istraživanja jezične upotrebe kod učenika različitih dobnih skupina.

Ona su u toku i kroz nekoliko godina možda ćemo o tim procesima znati nešto više. U međuvremenu valja učiniti nešto da bi rezultati nastave stranog jezika u školi bili bolji.

Zadnjih dvadesetak godina uvriježilo se je mišljenje da učenici sve svoje znanje iz stranog jezika moraju steći u školi. Kad bi stranom jeziku bilo na raspolaganju pet ili šest sati tjedne nastave, to bi možda i bilo moguće, ali u situaciji kakva je kod nas (misli se na broj sati i broj učenika u razredu), očito je da se ne postiže dovoljno. Upravo radi toga, novi nastavni program stavlja naglasak na samostalno učenje. Ali, da bi učenici mogli samostalno učiti oni moraju dobiti sredstva s pomoću kojih će učiti. To su, dakako, nastavni materijali. Naši dosadašnji nastavni materijali bili su namijenjeni uglavnom radu u školi. Novi nastavni materijali koje je »Školska knjiga« već počela objavljivati imat će jednu novu kvalitetu — bit će namijenjeni i samostalnom radu učenika.

Udžbenici će se i dalje obrađivati u školi, u njima će biti autentični materijali, komunikativne vježbe, bogate ilustracije, a za rad kod kuće učenici će dobiti jedan novi oblik nastavnog materijala. Priručnik će pratiti udžbenik sa svim potrebnim objašnjenjima i obiljem vježbi s rješenjima.

Objašnjenja će biti višestruka i uglavnom na materinskom jeziku, kako učenik ne bi imao problema da razumije objašnjenje. Objašnjenja će se odnositi na sva teža mjesta u udžbeniku za koja se pretpostavlja da bi učeniku mogla pričinjati teškoće, bilo zbog negativnog transfera materinskog jezika, bilo iz drugih razloga. Ako se objašnjenje bude odnosilo na strukture koje se nalaze u tekstu, učenik će dobiti uputu o priručnoj literaturi u kojoj može ponoviti ili naučiti o tome nešto više (gramatici ili rječniku), a zatim će imati vježbe kojima će slijediti rješenje. Priručnik će biti djelomično programiran, kako bi učenika vodio korak po korak kroz materiju udžbenika.

Na taj će se način moći posvetiti određena pažnja različitim aspektima kulture naroda čiji se jezik uči, ili da se poslužimo terminom E. Oksaar, »kulturemima« i »biheviorima«. Vratimo se onom njezinom primjeru s odbijanjem komplimenata. U tekstu udžbenika engleskog jezika, na primjer, nalazi se dijalog u kojem osoba A hvali haljinu osobe B. Osoba B prima taj kompliment s jednostavnim »Thank you!«. Prema tradicionalnim tehnikama rada taj »bihevior« prolazi nezapažen, jer nastavnik ima s tekstom toliko posla da ne može voditi brigu o takvim detaljima. A kad bi i imao vremena za to, kako da se na satu udalji od teksta i počne objašnjavati razlike? Na kojem jeziku? Ako je na hrvatskom ili srpskom, onda učenikama oduzima i ono malo prilike da čuju engleski jezik. Ako je na engleskom, to će ga odvesti u nove probleme, jer polovica učenika neće to razumjeti. Prema novoj koncepciji, u priručniku za učenike naći će se kratka bilješka na materinskom jeziku, koja će učenike upozoriti na razlike u ponašanju u toj situaciji između naše i engleske kulture. Na sljedećem satu nastavnik može, ako bude zgodno, toj situaciji posvetiti određeno vrijeme vodeći englesku govornu vježbu.

Nadamo se da će na ovaj način nastavnici u razredu biti slobodniji i moći posvetiti više vremena stvarnim komunikativnim vježbama s učenicima, a

¹ U Zagrebu je 1982. na Postdiplomskom studiju metodike stranih jezika započeo projekt koji ima zadatak da ispita spontanu upotrebu engleskog jezika kod učenika naših o.š. Oko 400 učenika od 10 do 11 godina bilo je intervjuirano, intervjui snimani i transkribirani i sad je u toku analiza snimljenog materijala s različitih aspekata jezične upotrebe. Ta analiza, nadamo se, dat će obilje podataka o tome na koji način učenici uče engleski jezik i gdje se kriju stvarne teškoće.

učenici neće morati tražiti pomoć sa strane ako im je stalo da nauče nešto više.

Pretpostavka takvom pristupu jest da učenici budu spremni da uče sami, kod kuće. Trebat će ih privikavati na to od prvih susreta sa stranim jezikom. Priručnici toga tipa, prilagođeni uzrastu, javit će se već u IV razredu osnovne škole. Tako će učenici, možda, shvatiti da i za strani jezik kao i za druge predmete valja kod kuće raditi, ali da taj rad nije i ne mora biti neugodan, jer od njega ne iziskuje napore kojima nije dorastao.

Za desetak godina vjerojatno ćemo moći procijeniti do kakvih nas je rezultata doveo takav pristup. Do tada, ne preostaje nam drugo nego da intenzivno radimo i da se nadamo uspjehu.

LITERATURA

- E. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, J. Wiley, 1967.
- E. Oksaar, »Zur Analyse der kommunikativen Akte« u *Sprache als reales System*, Düsseldorf, 1979, str. 391—404.
- E. Oksaar, »Language Learning as Cultural Learning«, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 2—3, 1983, str. 121—131.
- J. Piaget, *The Origins of Intelligence in Children*, International University Press, New York, 1952.
- L. Vygotsky, *Thought and Language*, The M.I.T. Press, 1962.
- M. Vilke, »Implications of the Age Factor on the Process of Acquisition of an L 2« *SRAZ*, 41—42, Zagreb, 1976, str. 87—104.
- M. Vilke, »English as a Foreign Language at the Age of Eight«, *SRAZ XXIV*, (L—2) Zagreb, 1979, str. 297—335.
- M. Vilke, »Linguistic, Conceptual and Social Transfer from L 1 to L 2 in Children« u *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, n. 2—3, 1983, str. 285—295.

HOW TO PROCEED IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES?

Summary

Recent research and empirical evidence suggest that learning a foreign language in a limited number of school periods is more successful if the learners are given insights into the language system. The teaching process should be based on three characteristics:

1. It should take into account the cognitive abilities of the learners.
1. It should be based on the linguistic system learners already possess, that is, their mother tongue.
3. Learning should be given priority as opposed to teaching.