

*Mirjana Vilke*

UDŽBENIK

UDK 371.671.1:372.88:800.73

Izvorni znanstveni članak. Primljen 5. 6. 1989.

U ovom se članku nastoji odrediti uloga i mjesto udžbenika i drugih nastavnih materijala u nastavi stranih jezika i objasniti načela ugrađena u novu generaciju udžbenika koje izdaje "Školska knjiga".

"Kreativnom je nastavniku pomoć kojom se koristi katkad više, a katkad manje, a umornom je nastavniku osnovno sredstvo na kojem temelji cijeli svoj rad. Što je to?" Tako bi mogla glasiti pitalica na koju odgovor daje naslov članka.

U "predstavi" koja se odvija u razredu između nastavnika i učenika na satu stranog jezika udžbenik ima jednu od glavnih uloga, čemu pridonosi i regulativa našega obrazovnog sustava. Određeni su udžbenik, naime, propisale obrazovne vlasti kao jedini u njegovoj vrsti, pa mora odgovarati točno definiranim propozicijama, između ostalog, mora biti u skladu s nastavnim planom i programom propisanim za određeni stupanj i vrstu škole, što donekle sputava i najkreativnijeg nastavnika u njegovu djelovanju. Većina se nastavnika i ne obazire mnogo na nastavni plan i program kao dokument koji obavezuje, svjesna činjenica da je njegov sadržaj nužno materijaliziran u propisanom udžbeniku. Da to doista bude tako, odgovorno je mnogo ljudi i institucija, od recenzenata i izdavača, do komisije za udžbenike. Čini se, doduše, da ne postoje propisi koji obavezuju nastavnika da upotrebljava baš taj propisani udžbenik. Može se koristiti i nekim svojim alternativnim materijalima, ali ciljevi i sadržaj njegova rada moraju biti u skladu s nastavnim programom, pa je tako većini nastavnika ipak spretnije i sigurnije koristiti se postojećim, službeno prihvaćenim materijalom koji je sastavljen prema propisima što ih mora poštovati. U mnogim je zemljama obrazovni sustav organiziran mnogo slobodnije, ne postoje obavezni planovi i programi koji vrijede za sve škole iste vrste, pa prema tome ni obavezni udžbenici. Među udžbenicima koji se nude na tržištu javlja se konkurencija, a nastavnik mnogo slobodnije bira i kombinira nastavna sredstva i medije kojima se služi. Ne ulazeći u vrijednosne sudove ni o jednom od ta dva pristupa, ističem samo da i jedan i drugi imaju svojih prednosti i nedostataka. Agresivna šarolikost i slikovitost udžbeničke literature koja se susreće na izložbama i sajmovima u tzv. razvijenom svijetu dobrim dijelom proizlaze iz želje izdavača da osvoji što veće tržište, odnosno da preživi u prirodnoj selekciji, što samo po sebi može biti i

prednost i nedostatak pristupa koji nije naš, jednako kao što je prednost, a u isto vrijeme i nedostatak našeg pristupa gotovo sudbinska odgovornost za uspjeh u učenju jezika, koja se postavlja pred sve sudionike procesa proizvodnje udžbenika.

Proces pisanja udžbenika, naime, ne započinje za autorovim pisaćim stolom. Kao što je već rečeno, autor je ograničen normativima zadanima nastavnim planom i programom, a ti su pak normativi rezultat niza činitelja, između ostalog i stava društva, a time i obrazovne politike zajednice prema stranom jeziku kao školskom predmetu, teorijom jezika i teorijom učenja jezika koje su prihvatili kreatori pristupa nastavi stranih jezika. Još prije nego što autor započne s pisanjem udžbenika, njegov je profil donekle poznat. Skupine stručnjaka na različitim razinama već su izvršile svoje izbore koji gotovo nikad nisu potpuno slobodni jer su uvjetovani i nadređenim i podređenim faktorima, a zadatak je autora udžbenika da principe prenese u tekstove i zadatke. Nastavnik kao posljednji, iako ne i najneznačajniji čimbenik tog procesa na tekućoj vrpici koji je do korisnika – učenika prešao toliki put, mora čitav pogon pokrenuti i održati u kretanju, te iz njega proizvesti rezultate.

Kako sam sudjelovala u različitim etapama opisanog procesa, iznijet ću neke probleme i dileme s kojima sam se suočavala zajedno s kolegama koji su radili isti posao.

Kao član Komisije za nastavni plan i program koji se sada primjenjuje, najprije sam, kao i svi ostali članovi morala prihvatiti nastavni plan koji je bio vrlo čvrsto zadan općom koncepcijom škole i koji po broju sati koji su se nudili stranom jeziku ni izdaleka nije zadovoljavao ciljeve nastave stranih jezika, koji su donekle također bili već zadani potrebama našega društva. Kao članovi Komisije najprije smo morali odlučiti hoćemo li se u takvim uvjetima uopće prihvatiti izrade nastavnog programa. Odlučili smo da to ipak uradimo, jer svaka bi se komisija koja bi radila umjesto nas morala suočiti s istim, teško rješivim problemima.

Tako je započeo mukotrpan put zacrtavanja programa za realizaciju ciljeva nastave stranih jezika u našoj školi.

Ovim člankom ne namjeravam prepričavati sadržaj nastavnog programa što smo ga izradili, već želim istaknuti osnovna načela na kojima se on zasniva, a koja su u daljnjoj fazi rada bila presudna pri stvaranju nove generacije udžbenika za strane jezike.

S dva do tri sata tjedne nastave, s kojom se moglo realno računati u skladu s nastavnim planom i s razredima od 30 do 40 učenika (unaprijed se je moglo pretpostaviti da će biti malobrojne sredine u kojima će se razredi dijeliti na skupine do 20 učenika za potrebe nastave stranih jezika i u kojima će svi koji to žele moći učiti strani jezik četiri umjesto dva sata), jedna od osnovnih dilema koju je trebalo riješiti bila je da li ostati pri koncepciji prema kojoj se veći dio rada učenika na svladavanju stranog jezika ostvaruje u razredu ili nastojati osposobiti učenike za samostalan rad. Budući da je bilo svima jasno kako se osnovni cilj nastave – komunikativna kompetencija učenika i sposobnost samostalnog rada za potrebe struke – ne može postići s tim brojem sati čak ni s idealnim učenicima i nastavnicima, opredijelili smo se za drugo rješenje. Drugim riječima, odlučili smo da jezik ne reduciramo na nekoliko desetaka jezičnih klišeja koji će se uvježbavati samo u razredu, već ćemo nastojati da učenike usmjerimo na dodatno samostalno učenje kod kuće, kako bi nastavnik u školi bio slobodniji da u interakciji s učenicima, u više ili manje kontroliranom jezičnom diskursu, vodi učenike prema komunikativnoj kompetenciji.

Jedan od osnovnih izbora, dakle, za koji smo se odlučili u danim okolnostima, bio je da uz redovnu poduku u školi omogućimo učeniku, štoviše, da od njega zahtijevamo, da tu poduku dopunjuje kod kuće samostalnim radom.

Materijali za takvo samostalno učenje morali su se razlikovati od onih koje je učenik upotrebljavao do tog vremena, tj. kad se od njega to nije tražilo.

U čemu je ta razlika? Smatrali smo da prema osnovnom cilju – komunikativnoj kompetenciji – treba krenuti tako da se aktiviraju i intelektualni potencijali učenika, a ne da to bude samo preko usvajanja jezika kao sustava vještina i navika, što je predstavljalo osnovu audiovizualnih i audiolingvalnih metoda, te da pritom treba – koristeći se didaktičkim principima – od lakšega prema težem i od poznatog prema nepoznatom, ponekad potražiti pomoć materinskog jezika. (Ta su načela iznesena u tekstu plana i programa nakon sadržaja nastavnog programa, pa ih vjerojatno mnogi nastavnici neće ni pročitati, iako su donekle najbitnija za nastavu.)

Čime smo opravdali naše izbore koji su naišli na dosta raznorodan prijem kod nastavnika; od onih koji su se poveselili povratku dobre, stare gramatičko–prijevodne metode, do onih koji su takav pristup osudili kao “raspad nastave stranih jezika”? Pri stvaranju programa nismo namjerali ponovno uvesti gramatičko–prijevodnu metodu ni uzrokovati raspad nastave stranih jezika. Da su okolnosti bile drukčije, da smo pri radu raspolagali većim brojem sati i manjim skupinama učenika, vjerojatno bi i principi na kojima bi se temeljio nastavni program bili drukčiji.

Pokušat ću najprije opravdati uvođenje aktiviranja spoznajnih procesa u nastavu stranih jezika, a zatim definirati funkciju materinskog jezika u nastavi. Do naglašavanja važnosti spoznajnih procesa u nastavi stranih jezika došlo je nakon relativnog neuspjeha nastavnih metoda koje su se temeljile na mehaničkom usvajanju, na drilu i memoriranju. Iskustva nastavnika i obavljena istraživanja reafirmirala su kognitivni pristup u većini naprednih sredina u kojima se njegovu strani jezici. Postalo je očito da učenik koji uči strani jezik stvara u sebi hipoteze o njegovu funkcioniranju – generalizira pojedine primjere i izvodi iz njih pravila pri pokušaju da stvori sliku sustava. Razina na kojoj to čini ovisi o njegovoj dobi i nizu drugih činitelja. Najočitiiji dokaz za to jesu greške koje čini. Poznato je, naprimjer, da su djeca nižih razreda osnovne škole, kojima je nastavnik objašnjavao tvorbu plurala u engleskom jeziku, demonstrirajući uvijek po dva predmeta kao opoziciju **jednom**, zaključila da je riječ o dualu. (“Drugarice, tu su četiri knjige, a ne dvije, prema tome nije **books**.”) Ako čak i dijete nastoji otkriti pravilnosti sustava (adolescent i odrastao čovjek to čine češće), mora mu se pritom pomoći, jer ako ga ostavimo samog, postoji opasnost od pogrešnih zaključaka kao u spomenutom slučaju, a i gubitak učenikova vremena mnogo je veći. Ali tumačenje jezičnih zakonitosti – gramatičkih i onih drugih – još je uvijek daleko od nekadašnje gramatičko–prijevodne metode koja se osnivala na mehaničkom učenju ništa manje od audiovizualne metode – po jednoj su se bez razumijevanja morale pamtiti paradigme i pravila, a po drugoj jezični klišeji. U današnjem se pristupu jezične zakonitosti tumače – ako se dobro radi – u funkciji osnovnog cilja jezične nastave – kreiranja komunikativne kompetencije učenika. Upotrebljavajući termin **jezična zakonitost** izbjegava termin **gramatika**, što činim zbog dva razloga – prvo, jer stvoriti komunikativno kompetentnog govornika razumijeva mnogo više negoli naučiti nekog gramatiku (ona, dakako, predstavlja samo jedan dio zadatka), a jezičnim zakonitostima u širem smislu pripadaju i pravila komunikacije, ponekad učenicima složenija od gramatičkih pravila jer impliciraju i određeno poznavanje običaja i načina života jezičnih sredina u kojima je strani jezik

materinski; – drugo, jer objašnjavati čak i gramatičke zakonitosti jezika prema našem današnjem shvaćanju ne razumijeva uvijek i **gramatiziranje**. Pod gramatiziranjem mislim na upotrebu jezičnog metajezika – jezika o jeziku, drugim riječima, na upotrebu gramatičke terminologije.

Desetogodišnje dijete može prihvatiti činjenicu – ako ga se upozori na nju – da pitanje **Where are you coming from?** – zvuči smiješno Englezima ako se postavi nekome tko, recimo, izlazi iz mora, jer je svima jasno da izlazi iz mora (tome, dakako, prethodi opis situacije na morskoj obali, za vrijeme ljetnih praznika), a da je pitanje trebalo glasiti **Where do you come from?**, ako nas zanima odakle je u bijelom svijetu taj dječak ili djevojčica koji upravo izlazi iz mora. (To još uvijek ne znači da će učenik te strukture bez vježbanja i vraćanja na njih i pravilno upotrebljavati!) Ono što dijete ne može razumjeti, već samo napamet “nabubati”, “pravilo” je prema kojem se “**present simple** upotrebljava za radnju koja se ponavlja, a **present continuous** za radnju koja se događa ovoga trenutka”, ma koliko to zvuči jednostavno. To se potvrdilo u nizu istraživanja, a potvrdit će i svaki nastavnik koji je radio s djecom te dobi i koji bez lažnih iluzija razmišlja o svom radu.

Navela sam ovaj primjer zato da bi pokazala na koji način zamišljam primjenu spoznajnog ili kognitivnog pristupa kod učenika koji su, s obzirom na svoju dob, na drukčiji način spremni za učenje stranog jezika od onih koji su intelektualno potpuno razvijeni. Danas se još uvijek premalo zna o intelektualnim i emotivnim procesima koji djeluju tijekom učenja i tijekom učenja stranog jezika, iako je to, zahvaljujući brojnim istraživanjima, više nego prije dvadesetak godina. Međutim, i ono malo što se zna ne upotrebljava se dovoljno u praksi. Dijelom zbog toga što među onima koji se bave istraživanjem i onima koji sastavljaju programe i pišu udžbenike ne postoji prava suradnja, a djelomično i zato što mnogi nastavnici prihvaćaju novosti, posebno ako one nisu površinski atraktivne, s nepovjerenjem ili ih jednostavno odbijaju.

Jedna od takvih “novosti” je pomoć materinskog jezika pri učenju stranog jezika. Riječ “novost” upotrijebljena je u navodnim znakovima, jer se zna da su mnoge neuspješne metode učenja jezika polazile od materinskog jezika, i to uglavnom one “starinske”, a svaki “moderni” nastavnik odbijao je, barem javno, i pomisao na bilo kakvu funkciju materinskog jezika u nastavi stranog jezika. (Intimno je morao priznati latentnu prisutnost materinskog jezika u svakom trenutku nastave stranog, ali ju je odbijao uz osjećaj vlastite krivnje i nemoći.)

I opet 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. Kontrastivna je analiza upozorila na činjenicu da razlike između materinskog i stranog jezika uzrokuju učenicima teškoće, odnosno da izazivaju **interferenciju** ili **negativni transfer**. Ta je analiza, u svoje vrijeme, propustila naglasiti važnost **pozitivnog transfera** u slučajevima kad su strukture materinskog i stranog jezika istovjetne. U nastavi, međutim, djeluje motivirajuće kad učenici spoznaju da se jezik koji uče i ne razlikuje toliko od njihova materinskog jezika i da su možda u mnogim slučajevima samo posrijedi malo drukčija izražajna sredstva.

Nasuprot tomu, učenike moramo informirati o razlikama, bez obzira na to je li riječ o fonološkoj, morfo-sintaktičkoj, semantičkoj, ili ekstralingvističkoj razini je-

zika. Ne saznaju li ništa o tim razlikama, oni će smatrati da one ne postoje. Da spomenemo samo primjer na fonološkoj razini, dobro znan svim nastavnicima koji poučavaju engleski odrasle početnike: ako izostane objašnjavanje i uvježbavanje, njihovi će učenici izgovarati fonem koji se u engleskom pismeno označava sa **th** u zvučnoj varijanti kao **z**, **v**, **d** ili **dz**, a u bezvučnoj kao **s**, **t**, **ts** ili **f**. Oni će, naime, upotrijebiti glas koji postoji u njihovu jeziku i koji je najbliži onom što čuju.

Ili, vratimo se primjeru s prezentom glagola. Bez posebnog objašnjenja učenicima da u engleskom postoje dva oblika izražavanja sadašnjosti, dok u hrvatskom postoji jedan.

Ovakva iskustva i niz sličnih iskustava navela su nas na to da u nastavnom programu uspostavimo načelo kontrastivnog pristupa. Međutim, sličnosti i razlike između dvaju jezika, tumačenja kulturoloških razlika i fenomena svojstvenih jezika ili kulturi naroda čiji se jezik uči, ne mogu se objasniti na stranom jeziku u situaciji kakva je naša (fond sati i broj učenika), a da to ne predstavlja za velik broj učenika opterećenje koje oni ne mogu podnijeti. Jedini je izlaz bio da se popratna objašnjenja daju na materinskom jeziku. Tako se je u nastavnom programu materinski jezik našao kao sredstvo pomoću kojeg se objašnjava predmet nastave i kao poznati sustav koji se kontrastira sa sustavom koji se tek upoznaje.

Da bi nastavnik ipak veći dio vremena mogao voditi učenike prema cilju — sposobnosti komunikacije na stranom jeziku — na satu mora govoriti stranim jezikom. Sva, dakle, dodatna objašnjenja koja su zbog olakšavanja recepcije dana na materinskom jeziku, učenik mora svladati sam, samostalnim radom. Učenika, znači, treba opskrbiti materijalom koji će mu to omogućiti. Tako je nastala ideja o udžbenicima koji će biti popraćeni priručnicima za učenike. Udžbenici će, dakle, sadržavati tekstove i komunikativne vježbe i biti napisani isključivo stranim jezikom, jer su namijenjeni radu na satu u školi, dok će priručnici sadržavati objašnjenja u vezi s tekstovima i biti pisani dobrim dijelom materinskim jezikom, kako bi odigrali ulogu individualnog učitelja i savjetnika učeniku koji se kod kuće priprema za rad u školi.

Način na koji se je takva koncepcija nastavnog programa pokušala ostvariti u jednom od udžbenika prikazat ću u rubrici **Prikazi** u ovom broju.

### Umjesto bibliografije

Pogledi autorice na učenje stranih jezika koji se odražavaju i u ovom članku potpunije su iznijeti u njezinim ranijim radovima, u kojima je dana i opširna bibliografija:

- “Whystart early?” u R. Freudenstein (ur.), *Teaching Foreign Languages to the Very Young*, Pergamon Press, 1979, str. 13–21
- “Pedagogical Implications of Contrastive Analyses in the Yugoslav Serbo–Croatian–English Contrastive Project” u R. Filipović (ur.), *Chapters in Contrastive Grammar*, Zagreb University Press — Liber, 1985, str. 529–562
- Cognitive and Contrastive Learning of English” u *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellockiego*, 1986, str. 96–101
- “Some Psychological Aspects of Early Second Language Acquisition” u *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol 9, Nos 1 & 2, 1988, str. 115–128

## About Textbooks

### Summary

In this article the role and place of the textbooks and other teaching materials is defined and the principles built into the new generation of textbooks are discussed.