

Iz strane stručne literature

Diane Larsen-Freeman

OD JEDNOSTAVNOSTI DO RAZNOLIKOSTI: DVADESET PET GODINA METODIKE
NASTAVE STRANIH JEZIKA

ENGLISH TEACHING FORUM, Volume XXV, Number 4, October 1987

Na poziv urednice "English Teaching Forum" na suradnju u specijalnom jubilarom broju, priredila sam članak u kojem opisujem metodološke razvitke posljednjih dvadeset pet godina. Kako bismo što bolje shvatili tu problematiku, zacijelo bi nam pomoglo da pogledamo u prošlost i podsjetimo se situacije kakva je bila prije dvadeset pet godina.

Godina 1962. Pozvani smo da prisustvujemo satu engleskog kao stranog jezika. Kako je sat već bio u toku, tiho sjedamo straga i nastojimo da budemo što manje zamijećeni. Nastavnik je mlad. Obraća se razredu (40 petnaestogodišnjaka) engleskim jezikom. Čujemo ga što govori!

"Dakle, ponovit ću dijalog. Molim vas, slušajte pažljivo. Riječ je o dvije prijateljice, Peggy i Sue, koje se nalaze u restoranu. One razgovaraju o tome što će naručiti za jelo. Peggy govori prva."

Nastavnik zatim čita tekst razgovora. Značenje njihovih izjava objašnjava koristeći se mimikom i slikama. Nakon drugog čitanja dijaloga nastavnik zahtijeva od učenika da čitaju tekst koji govori Peggy, dok on sam čita replike koje govori Sue. Učenici pritom imitiraju model koji im prezentira nastavnik svojim čitanjem. Nakon toga učenici i nastavnik izmjenjuju uloge kako bi se učenicima omogućilo vježbanje i drugoga dijela dijaloga. Nakon nekoliko čitanja istog teksta jedna polovica razreda čita tekst koji govori Peggy, a druga tekst koji govori Sue. Nastavnikova pomoć pri izvođenju dijaloga je minimalna. Učenici opet izmjenjuju uloge. Kada je nastavnik bio zadovoljan s naučenim dijalogom, proveo je u razredu brojne "drilove". Supstitucija samo jednog elementa u rečenici je prvi "dril". Nastavnik izriče jednu rečenicu iz gornjeg dijaloga, a zatim daje učenicima novu natuknicu ili frazu kako bi je uvrstili u istu strukturu. Učenici zatim ponavljaju istu rečenicu, ali ovaj put zamjenjuju zadanu riječ ili frazu drugom riječju ili frazom koja se uklapa u sadržaj. Prva vrsta riječi koja se supstituira je zamjenički subjekt. Učenicima je jasno da predloženu riječ moraju uvrstiti na mjesto subjekta u rečenici. Nastavnik im nudi različite zamjeničke subjekte i "dril" se tako nastavlja. Učenici ubrzo uviđaju da je ponekad potrebno zamijeniti i oblik glagola kako bi se postigao pravilan odnos između subjekta i predikata.

Nakon ovog supstitucijskog "drila" slijedi transformacijski "dril", zatim pitanja i odgovori te "lančani dril". Zadaci se izvode brzo, a nastavnik zastaje samo onda kad netko pogriješi. Ako je greška u izgovoru, nastavnik pravilno izgovara tu riječ, pri čemu se njegov izgovor minimalno razlikuje od pogrešno izgovorene riječi, kako

bi učenici čuli razliku između poznatih im fonema i onih koji im čine teškoće pri izgovaranju.

Kad nastavnik dobije od učenika ispravan odgovor, uvijek to potvrđuje izrekom "Dobro" i smiješkom. Sat završava tako da nastavnik ponavlja isti dijaloški tekst kojim je i započeo sat. Učenici besprijekorno točno izriču dijalog, te uz srdačan pozdrav na rastanku i osmijeh nastavnika izlaze iz razreda.

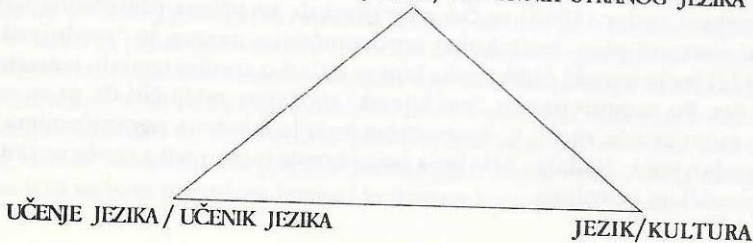
Uspoređujući taj nastavni sat s jednim od nastavnih sati kojima možemo prisustvovati danas, nameće nam se pitanje: "Što bismo vidjeli danas na satu nastave stranog jezika?" Uz današnje mnogobrojne raznolikosti u metodici nastave stranih jezika bilo bi gotovo nemoguće prezentirati tipičan sat. Naime, uz današnju tako veliku raznovrsnost metodoloških pristupa u nastavi stranih jezika, gotovo je nemoguće identificirati tipičan sat stranog jezika. Nema jednoobraznog, općeprihvaćenog načina izvođenja nastave stranog jezika. Zapravo, postojeći pristupi nastavi stranih jezika razlikuju se već u osnovi; vrlo je mala ili gotovo nikakva podudarnost u mnogobrojnim raznolikim nastavnim planovima i programima, materijalima za učenje jezika, redoslijedu prezentiranja jezičnih vještina, vrednovanju eksplicitnog ispravljanja grešaka, pa čak nema jedinstvenosti ni u pitanjima oko upotrebe materinskog jezika u nastavi stranih jezika.

Time se ne želi reći da nema nikakvog slaganja u mišljenjima o tome što je dobra nastava stranih jezika. Zapravo, na jednom od sati nastave stranog jezika održanom 1987. godine mogli smo vidjeti vrlo malo ili gotovo ništa mehaničkog, besmislenog ponavljanja izričaja, pri čemu se značenje objašnjavalo uz pomoć raznih tehnika rada, uz mnogo više interakcije učenik – učenik, a jezik je prezentiran u svom bogatstvu komunikativnog pristupa. Prije nego što nastavimo diskusiju o tome što je to prihvatljiva nastavna praksa danas, bilo bi korisno utvrditi što je sve prethodilo modernoj metodici.

Mislim da je korisno promatrati metodiku kroz grafički prikaz u obliku trokuta, gdje svaki kut predstavlja osnovna područja. Prvi bismo mogli nazvati: učenje jezika / učenik jezika. Iz te nam se perspektive nameću ova pitanja: Kako zapravo teče proces usvajanja jezika i učenja jezika? Tko je osoba koja uči strani jezik (dob, profesija i sl.)? Koji činitelji utječu na učenika pri učenju jezika?

Drugi kut pokriva područje materije koju predajemo. Pitanje koje postavljamo iz te perspektive glasilo bi: Kakva je priroda stranog jezika koji se uči, a istodobno i kulture vezane uz taj jezik? Treći kut obuhvaća učenje jezika kao jednog od složenih procesa te ulogu nastavnika stranog jezika kao posrednika u tom procesu. Taj se dio djelomično određuje odgovorima na pitanja postavljena s pozicija drugih dvaju kutova našeg trokuta. Ipak, svaka od te tri perspektive uočavanja problema izuzetno je važna pri shvaćanju metodike u cijelosti.

PODUČAVANJE STRANOG JEZIKA / NASTAVNIK STRANOG JEZIKA



Bilo bi korisno da se s ovih pozicija kritički osvrnemo na razvoj nastave stranih jezika u proteklih dvadeset pet godina, razmatrajući svaki od spomenutih kutova našeg trokuta.

UČENJE JEZIKA/UČENIK JEZIKA

O procesu učenja jezika u 1962. godini prevladavalo je mišljenje da je učenje formiranje (uobličavanje) navika. Izvorni jezik je, prema toj teoriji, obuhvaćao navike koje je učenik drugog (stranog) jezika morao svladati. Kao što smo vidjeli na satu stranog jezika kojem smo prisustvovali, to se postizalo usvajanjem novih navika, i to ponavljanjem, "drilom" prema danom modelu, a cijeli proces bio je popraćen pozitivnim poticajima nastavnika. Greške je trebalo izbjegavati ako se ikako moglo. Pomoću kontrastivne analize, tj. uspoređujući sličnosti i razlike materinskog jezika učenika sa stranim jezikom koji uče, trebalo ih je preduhitriti. Na taj način mogle su se predvidjeti moguće problematične situacije. Ako je pak bila učinjena greška, valjalo ju je trenutno ispraviti kako bi se spriječilo usvajanje loših primjera. Cilj je takvog pristupa postizanje automatizma "pretjeranim učenjem" (overlearning).

Noam Chomsky (1959) osporavao je takav model učenja, pobijajući tvrdnju da se usvajanje jezika može postići stvaranjem određenih navika, jer je jezik mnogo složeniji, a da bi se mogao učiti na taj način, imajući pritom na umu i kratkoću vremena u kojem se želi doći do cilja. Naime, Chomsky smatra da je jezik urođena i unaprijed dana sposobnost čovjekova duha, a ona se očituje u činjenici da su dubinske strukture zajedničke i istovjetne u svim jezicima. Štoviše, govornik nekog jezika ima sposobnost da na osnovi ograničenoga broja jezičnih postava koje je čuo, proizvede beskonačan niz rečenica, a tu sposobnost Chomsky naziva kreativnošću. Prema tome, ljudi mogu proizvesti i razumjeti nove izričaje koje možda nisu nikada čuli. Ta zapažanja bila su potvrđena primjerima iz prakse učenja engleskog jezika kao materinskog jezika. Opće greške poput "eated" i "sleped" (netočni oblici za prošlo glagolsko vrijeme, op. prev.) uobičajene su u dječjem govoru. Takve nam greške govore da djeca ne ponavljaju mehanički ono što im je bilo rečeno, već pokušavaju sama doći do pravila za tvorbu prošloga glagolskog vremena. Zbog toga je u teoriji Chomskoga gramatika zamišljena kao ustrojstvo kojem na "inputu" ulaze određeni bazični podaci, a na "outputu" izlaze sve rečenice nekog jezika. Drugim riječima, u procesu otkrivanja uzoraka u "inputu" jezika, preko formiranja pretpostavki o tome kako jezik funkcionira, testiranja tih pretpostavki i njihova ponovnog preispitivanja u svjetlu suprotnih dokaza, usvaja se gramatika materinskog jezika. Za nas je naročito važno to što su učenici pri usvajanju engleskog jezika kao drugog ili stranog jezika činili iste "opće" pogreške kao što su to radila i djeca izvorni govornici. Učenici drugog jezika nisu radili greške slučajno, već prilično sistematski, upozoravajući tako na činjenicu da su slijedili manje-više prirodan napredak u usvajanju engleskog jezika. Corder (1967) je čak sugerirao da se prema potrebama učenika može stvoriti nastavni plan. Jezik kojim govore učenici nazvan je "međujezikom". (Selinker, 1972) jer je to neki oblik jezika koji se nalazi u sredini između materinskog i stranog jezika. Po samom nazivu "međujezik" možemo zaključiti da ga se smatra jezikom u punom smislu riječi, tj. tvorevinom koja je izložena ograničenjima kao i bilo koji prirodan jezik. Nadalje, bilo koja faza razvoja međujezika može se potpuno opisati pragmatičkim pravilima.

Tu se ne može zanemariti činjenica da je shvaćanje usvajanja jezika kao procesa stvaranja pravila imalo golem utjecaj na ulogu učenika. Umjesto da budu shvaćeni kao pasivni imitatori brižno kontroliranog "inputa", učenici su zauzeli poziciju aktivnog sudionika uključenog u proces "kreativne građe". Greške više nisu bile nešto što treba izbjegavati, već ih se smatralo dobrodošlim znacima da učenik aktivno testira pretpostavke. Više se na materinski jezik nije gledalo kao na izvor smetnje, već kao na izvor pretpostavki o tome kako funkcionira strani jezik. Tako se na učenje jezika počelo gledati kao na prirodni, kognitivni proces u kojem su učenici oni koji su konačno odgovorni za svoje učenje. S takvim pomakom fokusa na aktivnu ulogu učenika, sljedeće važno pitanje potaklo je mnoga istraživanja, odnosno pitanje različitog uspjeha. Istraživači na polju usvajanja drugog jezika pitali su: Zašto sva djeca normalnih sposobnosti mogu postići status izvornog govornika, dok rijetko (ako uopće) učenici drugog jezika mogu postići istu razinu usvojenosti jezika? Tijekom godina koje su slijedile razmatrani su mnogi činitelji kako bi se povećala ili ograničila sposobnost učenika stranog jezika, i to: socijalni, motivacijski i afektivni te prirodna sklonost; osobine ličnosti, iskustvo, zatim faktor podučavanja, biološki i spoznajni (vidjeti, npr. Schumann, 1978). Također je istaknuto da uspješan učenik jezika primjenjuje više efikasnih strategija učenja od onog koji je manje uspješan (Rubin, 1975), isto kao što se više uspjeha u učenju jezika može postići ako su nastavnici podjednako angažirani produkcijskim postupcima učenika i poučavanjem jezika (Wenden, 1985).

Prema ovoj posljednjoj sugestiji uviđamo da je učenik i u 1987. godini odgovoran za to koliko se učenja može ostvariti. Ono što se promijenilo od pojave teorije Chomskog jest pomak nabolje u odnosu na shvaćanje učenja kao procesa pukog nagomilavanja pravila. Dok se učeniku još uvijek pripisuje aktivna uloga u procesiranju primljenih podataka i testiranju pretpostavki koje konačno vode do restrukturiranja njegova međujezika, ipak je izmijenjeno mišljenje o tome zašto učenik testira te pretpostavke. Radeći unutar okvira koje je (Chomsky, 1981) postavio svojom "univerzalnom gramatikom", istraživači na polju učenja drugoga stranog jezika (npr. White, 1985) razrađivali su ideju da usvajanje gramatike uključuje postavljanje ili kruto davanje parametara principa "univerzalne gramatike", i to na jednak način u bilo kojem jeziku. Neki istraživači na polju učenja drugog jezika (npr. Schmidt, 1983) smatraju da je važnost imitiranja bila posebno zanemarena posljednjih godina. Ne poričući činjenicu da je usvajanje jezika barem jednim dijelom vezano uz proces formiranja pravila, Schmidt također vjeruje da je velik dio usvajanja jezika postignut učenikovim memoriranjem rečenica i fraza (npr. Kako ste? Oprostite. Zna li što mislim?). Uspješna primjena takvih memoriranih formula uvelike pridonosi učenikovo rječitosti, smatra Schmidt. Konačno, istraživači poput Hatchove (1983), opet ne negirajući da se gramatička kompetencija postiže preko beskonačnih nizova ovjerenih rečenica, ipak smatraju da i nelingvistički procesi mogu biti odlučujući za učenikov uspjeh. Hatch konkretno razmatra vrijednost interakcije izvornog govornika i stranca u kojoj izvorni govornik prilagođava "razinu govora" kako bi pomogao strancu da bolje razumije njegov govor. Hatch vjeruje da ta prilagođavanja govoru stranca pomažu uspostavljanju bolje komunikacije, stvaranju djelotvorne veze i da mogu poslužiti, bilo eksplicitno bilo implicitno, kao model za učenje. Ponovno će biti riječi o problemima učenja i učenika kad razmotrimo utjecaj raznih shvaćanja na jezičnu pedagogiju. Razmotrimo sada drugi kut našeg trokuta koji se bavi prirodom jezika i kulturom koju podučavamo.

JEZIK / KULTURA

Konstrukcija nastavnog programa

Pod utjecajem strukturalne lingvistike u 1962. godini na jezik se gledalo kao na hijerarhijski organizirane slojeve: foneme, morfeme i sintaktičke modele. Naravno, te smo aspekte jezika uočili da se uvježbavaju na satu (opisanom na početku ovog članka). Nastavni programi za tečajeve jezika organizirani su oko lingvističkih struktura, pažljivo stupnjevani u slijedu od jednostavnog prema kompleksnom. Prema tome, ako je netko učio engleski u početničkom stupnju tečaja, on je vjerojatno najprije radio na strukturi rečenice s glagolom "biti" (Ona je učiteljica.), a nakon toga je slijedilo nekoliko lekcija sa "da/ne" pitanjima (Da li je ona učiteljica?) te s kratkim odgovorima (Da, ona je.) itd.

Usprkos dubokom utjecaju revolucije Chomskoga u ostalim područjima, ona je učinila vrlo malo u pogledu promjena načina na koji se jezik prezentirao u pedagoške svrhe. Poput strukturalista prije njih, transformacijski su se gramatičari usredotočili na rečeničnu sintaksu. Tako je tek kasnih šezdesetih godina sociolingvist Hymes (1966) uveo razlikovanje jezične kompetencije od komunikativne kompetencije. Dok se pod jezičnom kompetentnošću razumijeva nesvjesno poznavanje struktura jezika idealnog govornika – slušača, pod govornom kompetentnošću u komuniciranju razumijeva se znanje kako adekvatno upotrijebiti jezik u danoj društvenoj situaciji. Kada se cilj učenja jezika prenio na razvijanje govorne kompetencije učenika, od nastavnika se tražilo da se toliko ne usredotočuje na gramatička pravila o upotrebi koja govorniku omogućuju pravilno sastavljanje rečenica, koliko na upotrebu jezika radi postizanja određene svrhe komunikacije (Widdowson, 1978: 3). Taj novi cilj donio je sa sobom važne implikacije s obzirom na konstrukciju nastavnog programa, pa je Wilkinsovo (1976) zalaganje za analitički funkcionalni nastavni program, kao onaj iznad sintetičko-strukturalnog, predstavljalo jednu od manifestacija promjene u pogledima na jezik. Usvajanje funkcionalnog nastavnog programa značilo je građenje tečaja oko upotrebe i funkcija, odnosno komunikacijskih fraza, u koje je jezik stavljan. Naprimjer, netko može raditi na traženju informacija u jednoj lekciji, ispričavanju u drugoj, na izražavanju zahvalnosti u trećoj. Budući da se očito nije radilo o tome da bi određene funkcije bile jednostavnije od ostalih, stupnjevanje prema funkcionalnoj kompleksnosti nije imalo smisla. Wilkins je umjesto toga predložio da se funkcije reciklusiraju, odnosno da se uključuju nekoliko puta. Raniji ciklusi mogli bi sadržavati relativno nenaglašene forme funkcija izraženih na jezično jednostavne načine. Sljedeći ciklusi uvodili bi jezično kompliciranije i naglašenije (npr. vrlo krute) forme. Tako kada bi se učenike najprije učilo kako će predstaviti jednu osobu drugoj, oni bi naučili samo reći: "Ovo je...". Kasnije, u sljedećoj lekciji, mogli bi naučiti "Želio bih da upoznate...", a u idućoj "Dozvolite mi da vas predstavim...".

Nedavno su lingvisti primijenjene lingvistike Krashen i Terrell (1983) preporučili baziranje tečajeva na temama (npr. obitelj, odijevanje, vrijeme) i situacijama (npr. intervju radi zapošljavanja, posjet liječniku, odlazak u trgovinu). U prezentiranju jezika strukturalna i funkcionalna raznolikost bile bi potpuno prihvatljive, s tim da se važnost pridaje sposobnosti nastavnika da prenese razumljivu poruku. Krashen i Terrell su se tako usredotočili na značenje ili na semantičku dimenziju jezika.

Strukturalni, funkcionalni i semantički bazirani nastavni programi lijepo ilustriraju činjenicu da se jezik sastoji od tri međusobno aktivne dimenzije: forme, funkcije

i značenja. Svaki tečaj koji pretpostavlja da učenici trebaju postići govornu kompetenciju u komunikaciji, i to je cilj tečaja, mora uključivati sve te tri dimenzije (Larsen–Freeman i Celce–Murcia, u pripremi za tisak). Kada bi nastavnik upotrebljavao strukturalni nastavni plan, a nastavna jedinica obrađivala pasiv, nastavnik ne samo što bi morao podučavati tvorbu pasiva, već i što on znači (njegovo gramatičko značenje je usredotočeno više na radnju nego na izvršitelja), te kako se upotrebljava, tj. kada ga treba upotrebljavati (vidjeti Celce–Murcia i Larsen–Freeman, 1983). To bi se odnosilo i na one koji bi upotrebljavali funkcionalni nastavni program. Kada bi npr. nastavnik podučavao funkciju ispričavanja i želio da učenici primijene s nečim više od određenih memoriranih formula za izricanje isprike, poput onih što ih mogu naći u knjizi fraza, nastavnik bi morao s učenicima poraditi na gramatičkoj formi i značenju isprika. Wilkins je to, naravno, shvatio kad je napisao:

“Gramatika je sredstvo kojim se naposljetku postiže jezična kreativnost, a neadekvatno poznavanje gramatike dovelo bi do ozbiljnog ograničavanja sposobnosti komunikacije. Idejni nastavni program, ne manje od gramatičkoga, mora osigurati da učenici pravilno usvoje gramatički sistem (1976: 66).”

Nažalost, u našem entuzijazmu da prigrlimo ideju o govornoj kompetenciji u komunikaciji, bojim se da smo možda pre naglasili funkcije nauštrb forme i tako točnost žrtvovali tečnosti (Eskey, 1983). Obje, po mom mišljenju, predstavljaju integralni dio govorne kompetencije.

Naravno, kao dodatak već spomenutim trima tipovima, danas postoje i mnogi drugi tipovi nastavnih programa. Jedan naročito interesantan pristup jest **proceduralni nastavni program** (Prabhu i Carrol, 1980) koji jezik uopće ne uzima kao svoju bazu. Umjesto toga, učenici uče jezik izvođenjem pojedinih zadataka i aktivnosti. Prabhuevi i Carrolovi učenici već su učili engleski slijedeći strukturalni nastavni plan. Tako su nastavnici, upotrebljavajući proceduralni nastavni plan, aktivirali kod učenika primjenu već naučene gramatike. Još se jedan nastavni plan, onaj koji je utjecao na učenje ESL (engleskog kao drugog jezika) u Sjedinjenim Državama, osniva na kompetentnosti (Grognet i Crandall, 1982). Ovaj je tip nastavnog plana razvijen da bi se izbjeglice, novopridošli imigranti u SAD, naučili vještinama preživljavanja. Rezultati u ponašanju nakon instrukcija baziranih na kompetenciji sastoje se od usvajanja specifičnih vještina preživljavanja: npr. učenici će biti sposobni identificirati prehrambene artikle, pročitati naljepnice na hrani, kupiti hranu i provjeriti jesu li primili točnu količinu izvrćenog novca.

Jedan od posljednjih koraka u razvitku, koji se odnosi na jezik, i koji ne bismo smjeli zaboraviti napomenuti, jest prošireno sagledavanje jezika koje bi uključivalo diskurs (lingvistiku teksta) ili strukturu koja ide dalje od razine rečenice. Priznajući važnost svladavanja sintakse na razini rečenice, danas se općenito prihvaća stajalište da će se eksplicitno učenje trebati usmjeriti prema strukturi jezika na suprarečeničnoj razini ili razini diskursa (Larsen–Freeman, 1980). Tako će učenici naučiti proizvesti usmene i pisane tekstove koji su i suvisli i povezani.

Engleski za specijalne svrhe

Dosada smo raspravljali o općenitoj govornoj kompetenciji u komunikaciji kao o poželjnom cilju kojem tečaj jezika treba težiti. Još jedno od glavnih stremljenja u odnosu na jezik u proteklih 25 godina jest učenje engleskog u specijalne svrhe (ESP). Iako svaka upotreba jezika ima svrhu, nastavnici ESP–a podučavaju samo engleski

potreban za određenu svrhu, bilo da se to odnosi na zanimanje (npr. engleski za poslovni život ili za pilote) ili domenu (npr. engleski za znanost i tehnologiju ili engleski za akademske svrhe). Prema tome kreatori nastavnih programa ESP tečajeva provode rigorozne analize potreba – analizirajući situaciju u kojoj će se student vjerojatno naći i pažljivo birajući engleski potreban studentima za zadovoljavanje jezičnih zahtjeva u tim ograničenim domenama.

Pristupi temeljeni na sadržaju

Čvrsto vezani za ESP pokret, barem u smislu svojih teorijskih opravdanja, su pristupi temeljeni na sadržaju (Mohan, 1986) koji su sada popularni u Kanadi i SAD. Zagovornici oba pristupa, ESP-a i onog što se temelji na sadržaju, vide jezik kao sredstvo za postizanje nečega drugog, a ne samo nešto što bi samo sebi bilo svrhom (Widdowson, 1983: 108-109). Kod pristupa temeljenih na sadržaju, učenje jezika je integralno vezano za učenje nekog drugog sadržaja. Najpoznatiji je primjer dvojezične edukacije (uklopljene edukacije) kod koje "jednojezična" djeca u osnovnoj i srednjoj školi dobivaju većinu informacija na stranom jeziku (Swain, 1981). Iako pri ovom pristupu postoje različiti modeli, neki koji sadrže eksplicitnu instrukciju u jeziku cilju, pretpostavlja se da se i sadržaj materije i jezik mogu zajednički učiti ako je cilj učenika stjecanje informacija o sadržaju materije. Neki drugi modeli koji dijele ovu pretpostavku jesu oni koji pružaju engleski kao "utočište" i oni koji slijede zavisni model. Na takvim se satima uči i engleski i određena materija, upotrebljavajući tome specijalno prilagođene programe i materijale (Curtain, 1986). Učenici takve sate pohađaju samo u prijelaznom razdoblju, tj. tako dugo dok ne dosegnu zadovoljavajući stupanj poznavanja engleskoga za aktivno sudjelovanje u uobičajenim tečajevima. Taj zavisni model zahtijeva od učenika ESL-a (engleski kao drugi jezik) da pohađaju tečajeve sadržajno vezane za tečajeve jezika integrativnim programom (Show i Brinton, 1984). Naprimjer, ESL nastavnici i studenti pohađaju autentična predavanja iz uvoda u psihologiju, a kasnije nastavnici pomažu studentima u razumijevanju predavanja i izradi domaćih zadaća. Zadaci zadani u okviru ESL-a temelje se na sadržajnom tečaju, a time je naglašen razvoj vještina učenja.

U diskusiji o pristupima koji se temelje na sadržaju valja spomenuti i konačni model koji se sastoji od sposobnosti pismenog izražavanja, pristup razvijen na osnovi preporuke iz Bullockova izlaganja 1975, a kojim se potiče politika učenja jezika u svim predmetima u britanskim školama. Učenici uče pisati i gradivo koje se predaje, i to tako da pismeno obrađuju zadatke u vezi sa svakim predmetom.

Kultura

Drugi kut našeg trokuta obuhvaća jezik i kulturu. Mnogi nastavnici jezika uviđaju potrebu za povezivanjem kulture i jezika, no mislim kako je pošteno priznati da ne postoji dobro artikulirana teorija kulture koja bi bila obogatila naše područje u posljednjih dvadeset pet godina, pa odatle proizlazi i činjenica da nisu razvijeni načini kako učenike jezika podučavati kulturi. Postoje mnogi tekstovi koji sadrže kulturološko-civilizacijske informacije u formi kulturoloških jezgara, tj. kratkih zabilježaka o razlikama između izvorne kulture i one o kojoj se uči. Ali poznavanje kulture uključuje mnogi više od čistog prijenosa informacija koje pružaju takve kulturološke zabilješke. Doista, razvijanje razumijevanja kulture u studenata, kao što su stavovi, vrijednosti, vjerovanja, pogledi na svijet (Fantini, osobni kontakti) u

određenoj kulturi u najmanju je ruku jednako tako važno kao i omogućavanje upoznavanja činjenica, kao npr. koje vrste hrane možemo ili ne možemo naručiti u restoranu, u kojim novčanicama se izdaje valuta itd. Ne mislim umanjiti vrijednost takvih kulturoloških informacija, ali su suviše često zanemarivani ostali aspekti kulture. Njih se ponekad dotiče u proučavanju literature određene kulture. Ali naravno, to ne garantira da će student postići jasno, točno i aktualno razumijevanje dotične kulture. Kako je već istaknuta potreba za povezanošću teorije kulture i velikog izbora tehnika podučavanja kulture, trebalo bi spomenuti još jedan trend u učenju jezika, koji ima metodološke implikacije i zauzima sasvim suprotan stav prema podučavanju kulture. Ovdje naravno govorim o engleskom kao o mogućem internacionalnom jeziku (vidjeti npr. Strevens, 1978). Mnogi lingvisti primijenjene lingvistike koji vjeruju u tu mogućnost uzimaju u obzir pluralizam koji postoji u engleskom govornom svijetu (engleskih Indijaca, Singapurčana, Nigerijaca itd. i smatraju da se može biti bilingvist, a da se ne pripada objema kulturama, da se može i treba učiti engleski u praktične svrhe, a da se ne usvaja dominantna uloga dotične kulture.

PODUČAVANJE JEZIKA/NASTAVNIK

Ovaj je članak napisan nakon našeg posjeta razredu u kojem se primjenjivala audiolingvalna metoda. Činjenica je da se ta metoda upotrebljava još uvijek u mnogim razredima diljem svijeta. Međutim, također je istina da je ta metoda pala u nemilost u mnogim krugovima šezdesetih godina. Do toga je djelomično došlo zbog pobijanja teorije 'usvajanja jezika formiranjem navika, a djelomično zahvaljujući činjenici da su i nastavnici i učenici zahtijevano ponavljanje vrlo često doživjeli kao dosadno i nemotivirajuće. Naposljetku, primijećeno je da se uzorci svladani u razredu često nisu primjenjivali kad je došlo do stvarne komunikacije. U posljednjih dvadeset pet godina nijedna metoda nije preuzela dominantnu ulogu koju je imala audiolingvalna metoda, iako smo bili svjedoci rađanja i sazrijevanja najmanje pet motivirajućih metoda u tom razdoblju. Bilo bi poželjno razmotriti svaku od njih iako nam opseg članka ne dopušta ništa više nego da ih se samo dotaknemo.

Šutljivi pristup

Naglasak na ljudskoj spoznaji potaknutoj revolucijom Chomskoga doveo je do novog pristupa učenju jezika pod nazivom spoznajni kod. Kao što je već spomenuto, uvidjelo se da su učenici mnogo aktivnije uključeni u vlastiti proces učenja nego u slučaju kada samo odgovaraju na poticaj okoline. Iako se šutljivi pristup Caleba Gattegna (1972) nije razvio izravno iz pristupa spoznajnog koda, njegova su načela dosljedna načelima spoznajnoga koda. Naprimjer, jedno od osnovnih načela šutljivog pristupa je "podređivanje podučavanja učenju". Taj princip je u skladu s aktivnom ulogom dodijeljenom učeniku u pristupu spoznajnog koda. Još je jedno od zajedničkih načela što su greške neizbježne i što su one signali nastavniku da učenik ulazi u nova područja jezika. Tako se na učenje gleda kao na postupno, što u početku uključuje dosta grešaka.

Još jedno od istaknutih svojstava šutljivog pristupa jest pomoć nastavnika učeniku pri razvijanju samostalnog načina učenja. Pružajući učenicima samo ono što im je nužno, pomažući im da razviju vlastiti unutrašnji kriterij i šuteći većinu

vremena, nastavnik pokušava pomoći učenicima da steknu samopouzdanje i sve veću neovisnost o nastavniku.

Sugestopedija

Georgi Lozanov, začetnik sugestopedije, vjeruje, kao i Gattegno, da učenje jezika može biti efikasnije od onog što pokazuje praksa. Lozanov (1978) smatra da neefikasnost učenja uzrokuju psihološke barijere koje postavljaju učenici. Jedna od njih je strah od neuspjeha. Nastavnici mogu pomoći učenicima da prevladaju te zapreke i da potpuno uključe mentalne potencijale, i to tako da ih sugestijom oslobode samonametnutih ograničenja. To se može provesti direktnom i indirektnom pozitivnom sugestijom u relaksirajućem prostoru koji potiče na učenje. Vjeruju li učenici u nastavnikov autoritet, smatra Lozanov, dostići će stanje infantilizacije – ponašajući se poput djeteta. Ako se osjećaju sigurnima, učenici mogu biti spontaniji i manje sputani.

Savjetovanje–učenje/učenje jezika u zajedništvu

Charles Curran (1976) još je jedan od metodičara koji savjetuje da sagledamo učenike kao "cjelovite ličnosti", a ne samo kao spoznajna bića. Vlastitim je istraživanjima otkrio da su naročito odrasli učenici često rastreseni pri učenju. Osjećaju se ugroženi činjenicom da učenje od njih zahtijeva njihovo mijenjanje. Prema Curranovoj metodi, savjetovanje – učenje / učenje u zajedništvu, nastavnici treba da razumiju i prihvaćaju strahove i zabrinutosti svojih učenika. Osim toga, nastavnici pokušavaju osigurati povoljnu okolinu za učenje u kojoj se njeguje duh zajedništva. U takvoj atmosferi studenti nisu u obrambenom stavu i njihova se pozitivna energija može kanalizirati na zadatak učenja jezika. Još je jedan od bitnih elemenata učenja, vjeruje Curran, a to je učeničko preuzimanje inicijative u učenju i njihovo ulaganje u ono što će naučiti. Prema tome, učenjem u zajedništvu učenici sami odlučuju o tome što žele naučiti reći na stranom jeziku. Može se reći da učenici stvaraju nastavni plan.

Pristup koji daje prvenstvo razumijevanju jezika

Zagovornici spoznajnog pristupa (Winitz, 1981) također priznaju da nesigurnosti učenika imaju suprotan efekt na stjecanje znanja jezika. Stoga praktičari koji primjenjuju taj pristup ne stavljaju učenike u situaciju da moraju govoriti na stranom jeziku. Umjesto toga učenici na početnim satima slušaju nastavnika kako govori strani jezik, slično kao djeca koja uče materinski jezik prateći jezik kojim im se govori. Nastavnici se brinu da jezik koji upotrebljavaju bude shvatljiv učenicima, baš kao što roditelji modificiraju govor kojim se obraćaju svojoj djeci. Dijete ne progovara dok za to nije spremno; tako i učenici odabiru vrijeme kada počinju upotrebljavati strani jezik. Kao i kod djeteta, u njihovu početnom govoru prisutne su mnoge netočnosti. Tek kasnije, kada se učenici više ne osjećaju nelagodno govoreći strani jezik, njihov je govor fino uobličen. Dvije od najpoznatijih metoda vezanih uz taj pristup su potpuni fizički odgovor (Asher, 1982) i prirodni pristup (Krashen i Terrell, 1983).

Komunikacijski pristup

Pristaše komunikacijskog pristupa (npr. Johnson i Morrow, 1981) tvrde da će se motivacija učenika povećati ako oni osjete da rade na vještinama govora, npr. vježbanju neke funkcije unutar društvenog konteksta, a ne samo na stjecanju znanja vokabulara i struktura na razini rečenice. Zajedničkim djelovanjem snastavnikom i kolegama učenici stječu praksu pri aktiviranju tog znanja u razgovornom smislu. Manjak informacija često karakterizira aktivnosti u razredu, npr. govornik nešto zna, slušatelj ne zna. Govornik mora odabrati odgovarajuću formu kojom će prenijeti tu informaciju. Govornik dobiva povratnu informaciju od slušatelja o tome što je slušatelj razumio. Nakon razmatranja te povratne informacije, govornik može izmijeniti formu poruke ako je takva promjena potrebna. Zapravo, tada učenici govoreći uče govoriti.

Sustavni eklektizam

Svaka od tih pet metoda ima svoje praktičare; međutim, kao što sam već spomenula, nijedna nije dominirala u praksi podučavanja jezika toliko koliko je to ranije bio slučaj s audiolingvalnom metodom. Osim toga, rijetko se primjenjuje isključivo jedna od tih metoda. Nastavnici danas nerijetko prakticiraju sustavni eklektizam, kombinirajući tehnike i principe različitih metoda na pažljivo logičan i argumentiran način. Na taj način, nastavljajući našu diskusiju o metodologiji podučavanja jezika, treba da proširimo vlastita gledanja izvan individualnih metoda i da razmotrimo opće sličnosti i razlike u današnjoj metodologiji. Bilo bi dobro učiniti to sagledavajući ciljeve, procese, postupke ocjenjivanja, uloge i materiju predmeta (Larsen–Freeman, 1987). Tada će se jasno očitovati kako je moderna metodologija informirana o raznim pogledima na učenje i jezik o kojima smo ranije raspravljali. Zaista, danas nemamo teoriju podučavanja jezika koja bi bila neovisna o tim pogledima. Ta dva kuta našeg trokuta podupiru treći kut podučavanja jezika. Prema tome, bilo koja teorija podučavanja jezika vjerojatno bi se usredotočila na vezu između učenja i jezika (Donald Freeman, u osobnom razgovoru).

Cilj

Čini se da je danas cilj mnogih nastavnika jezika pripremiti svoje učenike da govore engleski. Pretpostavlja se da to mogu svi učenici, iako će neki u tome biti uspješniji od drugih zbog različitih razloga koje smo nabrojili u našoj raspravi o učeniku. Drugi cilj, zajednički mnogim nastavnicima, jest naučiti učenike kako učiti. Neki su nastavnici sa svojim učenicima radili na razvijanju njihove strateške kompetencije (Canale i Swain, 1980), strategija komunikacije koje učenici upotrebljavaju kada još nisu vješti engleskom. Drugi nastavnici pomažu svojim učenicima da razvijaju puni repertoar strategija učenja koje će im omogućiti da izvuku maksimalnu korist iz poduke i da samostalno nastave učiti pošto završe razdoblje formalne poduke.

Proces

Na učenje se gleda kao na prirodni, postupni proces u kojem učenici napreduju vlastitom brzinom. Na početku se očekuje da će učenik govoriti ili pisati nesavršenim engleskim. Kombinacijom pažljive strategije korekcije pogrešaka (poput one kada nastavnik ispravno ponavlja učenikov pogrešan izgovor) i kontinuirane vježbe, učenikov međujezik sve će se više prilagođavati stranom jeziku. To se ne događa

glatko, linearno. Krivulja učenja puna je "vrhova i dolina". Potrebno vježbanje smatra se najuspješnijim kada se učenici angažiraju na smislenoj razmjeni informacija, a ne samo na ponavljanju nastavnikova modela. Tako se učenici ohrabruju da budu kreativni i komunikativni u jeziku, postižući to često u grupnim aktivnostima kada mogu vježbati govor i jedan od drugoga učiti. Gramatika se često podučava induktivno, ponekad tako da se nikada ne uključe eksplicitna gramatička pravila.

Osim onih nastavnika koji su "pretplaćeni" na spoznajni pristup, većina nastavnika danas radi kao što su radili i u prošlosti, integrirajući četiri vještine — čitanje, pisanje, govorenje i slušanje — od samog početka poduke. Ono što se promijenilo u posljednjih 25 godina, međutim, jest naše razumijevanje tih četiriju vještina, pa prema tome i načina kako da ih podučavamo. Budući da se slušanje i čitanje više ne smatraju pasivnim vještinama, smatra se da zahtijevaju da slušatelji i čitatelji aktivno izvlače značenje iz govorene ili pisane riječi. Sada vjerujemo da čitatelji/slušatelji selektivno pristupaju materiji. Oni ne vide ili ne čuju svaku riječ. Umjesto toga, oni izvlače zaključke iz onoga što vide ili čuju. Samo kada se zaključci ne rađaju iz daljnje materije, ugroženo je razumijevanje i čitatelji su prisiljeni ponovno pročitati, a slušatelji zatražiti pojašnjenje.

Još je nešto čega smo postali svjesni u proteklih dvadeset pet godina, a to je da sama činjenica što učenici mogu govoriti ili čuti ne znači da oni i znaju kako će usmeno komunicirati ili uspješno slušati. Osim toga, kada namjerno pokušavamo podučavati te vještine, dolazimo do zaključka da se učenikovo dostignuće (izvođenje) može poboljšati. Kada je riječ o podučavanju vještina pismenosti, shvaćamo kako traženje da učenici odgovore na pitanja kojima se provjerava razumijevanje odlomka koji su upravo pročitali ne znači podučavanje čitanja, isto kao što traženje da učenici pišu o zadanoj temi ne znači podučavanje pisanja.

U oba slučaja od nastavnika se zahtijeva da ocijeni ono što je učenik učinio, ali nastavnik nema pristup procesu kroz koji je učenik prošao da bi došao do učinjenog.

Istražujući procese čitanja i pisanja, istraživači su došli do nekih važnih spoznaja. Sada se smatra da čitanje ne uključuje jednostavno dešifriranje pisane riječi, već više da učenici stvaraju značenje u uzajamnoj interakciji s tekstem (Widdowson, 1979). To znači da za vrijeme procesa čitanja čitatelji stvaraju značenje teksta u interakciji onoga što već znaju s onim što je stvarno prisutno u tekstu. Neke natuknice u tekstu aktivirat će određeno predznanje ili "govorne figure" čitatelja (Rumelhart, 1980). Govorne figure mogu se odnositi na temu teksta ili njegovu organizaciju (npr. pripovijest ili opis). Zadatak je nastavnika tada da radi na razvijanju odgovarajućih "govornih figura" kod učenika i na tome da ih učenici aktiviraju u procesu čitanja. Srećom, razvoj i aktiviranje "govornih figura" mogu se očito uvježbati, a rezultat toga je povećano razumijevanje pri čitanju (Carrell, 1985).

Ispitivanje procesa pisanja pokazalo je da sastavljanje nije linearni proces koji bi se sastojao od: prvo — misli; drugo — planiraj; treće — piši, kao što je to bilo opisivano, već je to povratni proces. Pisci počinju pisati, zastaju, vraćaju se, ponovno čitaju što su napisali i najčešće i revidiraju prije no što ponovno nastavljaju pisati. Kao takvo, pisanje se ne smatra toliko procesom kroz koji netko izvještava o svojim mislima, koliko načinom na koji pisci ispituju i pojašnjavaju svoje misli, pa čak otkrivaju nove ideje (Taylor, 1981; Zamel, 1982). Budući da se pisanje tako sagledava kao oruđe učenja, sastavljanje nije aktivnost koju treba odlagati dok se ne postigne visoka razina znanja engleskog jezika. Umjesto toga, čak se i učenici s niskim stupnjem znanja engleskoga mogu poticati na sastavljanje. Učenici i nastavnici ne

očekuju da će ono što su učenici najprije napisali biti i konačni proizvod, već da to predstavlja koncept njihovih početnih ideja. Učenici tada dobivaju povratnu informaciju o sadržaju, ne o formi, o svojim idejama, od nastavnika, pa čak i jedan od drugoga. Na taj način učenici pisci napreduju u istraživanju novih ideja (Raimes, 1983a). Specifična tehnika vezana za proces pristupanja pisanju jest pripremanje časopisa, pri čemu se učenici uključuju u pisanu razmjenu sa svojim nastavnicima. Postupci variraju ovisno o nastavniku i svrsi aktivnosti, ali je tipično da učenici pišu za časopis o zanimljivim temama i to redovito predaju nastavnicima. Nastavnici tada ne ocjenjuju i ne ispravljaju članke za časopis, već više reagiraju na sadržaj, stavljajući ga u odnos prema vlastitom iskustvu, postavljajući pitanja radi pojašnjavanja i proširivanja, potičući učenike da višestruko razmotre materiju i sugerirajući druge moguće zapise o istoj temi (Lucas i Jurich, 1986: 6).

Postupci ocjenjivanja

Smatra se da je ocjenjivanje onog što se uči najkorisnije kada se provodi na neformalnoj, kontinuiranoj osnovi. Na taj način nastavnici dobivaju točniju sliku o onom što njihovi učenici mogu učiniti nego što bi je dobili putem formalnih testova koji u nekih učenika izazivaju nemoć i tjeskobu. Nastavnike je također potrebno uputiti da neformalno, kontinuirano ocjenjivanje pokazuje da li se ciljevi lekcije, pa tako i tečaja, postižu. Međutim, kada se upotrebljavaju formalne mjere ocjenjivanja, treba ih tako koncipirati da budu u skladu s ciljevima, pa tako i s onim što se podučavalo. Zavaravajuće je, naprimjer, očekivati da će tradicionalni gramatički testovi višestrukog izbora pružiti vjerodostojnu ocjenu učenikovih govornih vještina. Mjere ocjenjivanja usklađene s komunikacijskim pristupom podučavanju odmjernit će kako učenici upotrebljavaju engleski, a ne što znaju o njemu.

U standardiziranom razvoju zadataka za ispitivanje znanja, prema tome, došlo je do pomaka od isključivog oslanjanja na gramatičke testove višestrukog izbora, popularnih u vrijeme vladavine audiolingvalne metode, prema potpunijim kontrolnim zadacima poput dikтата, sastavka i usmenog ispitivanja. Osim toga, sastavljači testova rade na sastavljanju pragmatičnih testova (Oller, 1979) i komunikacijskih testova (Carroll, 1980), kako bi i testovi bili usklađeni sa sadašnjim pogledom na prirodu jezika.

Uloge

Uobičajeni uzorak moderne metodologije jest podučavanje usredotočeno na učenika kao središte nastavnog procesa. Time mislim da je uloga nastavnika da bude vodič u procesu učenja, ali su učenici oni koji preuzimaju dio odgovornosti za usmjeravanje učenja i koji snose konačnu odgovornost za usvojenu količinu učenja. To ne znači da ne postoji *a priori* struktura nastavnih sati ili da su se nastavnici odrekli odgovornosti kao sudionika u procesu podučavanja / učenja. Upravo suprotno, nastavnici još uvijek ispunjavaju tradicionalne uloge onih koji prezentiraju jezik, oni koji ocjenjuju učenike, onih koji organiziraju rad u razredu. Ipak, različito je ono što nastavnici iniciraju aktivnosti iz kojih učenici mogu steći nova znanja, a oni sami se "povlače u stranu", i pomažu samo ako je potrebno. Na taj se način govorenje nastavnika svodi na minimum, a vježbanje učenika dovodi se do maksimuma. Učenike se također potiče da uče jedni od drugih, često u parovima ili, u nekim slučajevima, u malim grupama. Učenici pomažu u usmjeravanju procesa

učenja nudeći nastavniku izazovne povratne informacije o uspješnosti različitih upotrijebljenih aktivnosti. Učenje jezika danas je humanističko. Postoje mnoge definicije tog termina, ali u ovom kontekstu mislim da nastavnici sagledavaju potrebu da uzmu u obzir emocionalne potrebe svojih učenika. Priznaje se da učenikovi osjećaji i stavovi mogu učeniku pomoći pri učenju ili ga odvratiti od učenja. Rezultat toga je pokušaj nastavnika da stvore takvu okolinu u kojoj se mogućnost pojave negativnih osjećaja svodi na minimum. Oni također pokušavaju poticati pozitivne osjećaje. Jedan od načina na koji se to postiže sastoji se od toga da učenici osjećaju kako je njihovo učenje važno i da se obraća pažnja njihovim potrebama. Kad god je to moguće, nastavnici moraju misliti i na činjenicu da učenici imaju različite načine spoznavanja. Primjena raznolikih aktivnosti jedan je od načina da se osigura zadovoljavanje različitih potreba učenika.

Sadržaj predmeta

Jezik koji se prezentira učenicima treba biti sadržajan i stavljen u kontekst; od učenika se ne smije zahtijevati da samo barataju jezičnim formama. Osim toga, jezik nastavnika mora biti autentičan ili barem realističan, eliminirajući zbunjujuće utjecaje neautentičnog teksta u udžbenicima. Učenici treba da nauče točno primjenjivati engleski jezik, međutim, valja im također omogućiti da upotrijebe jezik koji odgovara zadanom društvenom kontekstu. Učenicima je potrebno vježbanje pri aktiviranju vlastitog vokabulara, struktura i funkcija jezika. Također trebaju steći praksu u određivanju značenja.

Nastavni programi jezika koji su u upotrebi ponekad su izrađeni oko struktura jezika, ponekad oko funkcija, ponekad oko tema i situacija. Nekad je nastavni plan unaprijed postavljen, nekad se razvija kako napreduje tečaj, bilo na temelju nastavnikove ocjene o tome na čemu će kasnije raditi, bilo na temelju slijeda koji stvore učenici. Ponekad je nastavni plan više orijentiran prema zadatku nego prema jeziku.

Informacije o kulturi uz strani jezik koji se podučava najčešće se odnose na činjenice o svakodnevnom stilu života govornika engleskog jezika. U usporedbi, malo se pažnje posvećuje vrijednostima te kulture.

Mišljenja o upotrebi učenikova materinskog jezika za vrijeme sata stranog jezika pokazuju niz mogućnosti: neki nastavnici zabranjuju njegovu upotrebu, neki se služe njime da povremeno olakšaju razumijevanje, a neki se njime služe kao uobičajenim sredstvom za pojašnjavanje značenja. U najmanju ruku, nastavnici poznavanje materinskog jezika svojih učenika smatraju korisnim, jer tako znaju na čemu mogu graditi uvođenje engleskog i s kojim će se izazovima njihovi učenici vjerojatno sresti.

Razmatrajući metodologije na našem području u proteklom 25-godišnjem razdoblju, ne mogu nijedan od razvitaka temeljito obraditi; neke, poput poduka uz pomoć kompjutera, morala sam potpuno ignorirati zbog prostornih ograničenja. Poduka uz pomoć kompjutera nesumnjivo će imati sve značajniju ulogu u metodici kako opremi bude padala cijena, što će je učiniti sve dostupnijom, i kako raspoloživi programi budu sazrijevali do trenutka kada će se moći iskoristiti puni interaktivni potencijal kompjutera. Također nisam obradila interaktivni potencijal videa ili podučavanje engleskog jezika putem televizije, a oba načina mnogo obećavaju i mogu nepovratno izmijeniti metodologiju podučavanja stranog jezika.

Zaključak

Započela sam raspravu tako što sam primijetila veću raznolikost na polju podučavanja jezika danas nego što je to bilo prije dvadeset pet godina. Međutim, jedinstvo može biti očito samo u gledanju unatrag. Možda će u izdanju zlatne godišnjice izlaženja "English Teaching Foruma" ono što se prakticira tijekom ove srebrne godišnjice izgledati jedinstvenije nego ono što će se događati na tom polju 2012. godine. Naravno, možda je posrijedi i to što smo sada usred mijenjanja uloge paradigme (Raines, 1983b), pa je za to vrijeme naše područje u stanju konfuzije i da će se jedinstvenost ponovno uspostaviti 2012. Ipak vjerujem da na raznolikost koja danas postoji ne valja gledati kao na nešto uznemirujuće. Ako raspolaganje mnogim alternativama zbunjuje, ono isto tako i opunomoćuje – jer određena sigurnost pri saznanju da je podučavanje ispravno nosi sa sobom i neku zagušujuću, zatvorsku odliku.

Znanost podučavanja jezika nije dostigla točku kada bi mogla dosljedno pokazivati superiornost jedne metodologije nad drugom za sve nastavnike, za sve učenike i za sve situacije... možda i nikada neće moći. Jer, podučavanje je kombinacija znanosti i umjetnosti. Znanost nam pomaže da budemo informirani o doprinosima o lakšem razumijevanju učenja i jezika, ali umjetnički aspekt podučavanja je onaj koji od nas traži da jedinstveno tumačimo i primjenjujemo znanstvenu informaciju u stvaranju izbora za svaku danu situaciju između postojećih metodoloških mogućnosti (Brown, 1980). Prema tome, podučavanje je stvar izabiranja između mogućnosti u koje smo upućeni (Stevick, 1982; Larsen–Freeman, 1983b).

Odabiri nastavnika su poput odabira umjetnika pred kojima se nalaze palete boja od kojih mogu uzeti malo ove, malo one. Umjetnici ne rade nasumce; njihov odabir ovisi o tome što pokušavaju postići i svaki korak na tom putu sami ocjenjuju kako bi osigurali da učinjeni odabiri budu primjereni svojoj namjeni. Nastavnici umjetnosti mogu pomoći učenicima da postanu svjesni mogućnosti koje imaju, npr. navodeći ih da uče povijest umjetnosti kako bi stekli pregled izbora koje su drugi učinili. Oni također mogu pomoći radeći sa studentima na usavršavanju njihove tehnike. Ali je na samim umjetnicima da stvore svoju originalnu mješavinu koja predstavlja njihov vlastiti specijalni doprinos.

Tako je i s podučavanjem. Samo oni koji su intimno upoznati sa situacijom, sa studentima, sa samima sobom, mogu izabrati ono za što su podobni. Uostalom, samo su nastavnici ti koji će moći ocijeniti rezultat izvršenog izbora. Samo su nastavnici ti koji će moći utvrditi da znaju zašto rade ono što rade.

Dok se jednom nastavnike moglo podučavati samo jednom načinu podučavanja jezika, danas oni moraju biti educirani tako da odabiru između mogućnosti koje postoje (Larsen–Freeman, 1983a). Iako činjenica da ne postoji nijedan točan način podučavanja engleskog može biti zbunjujuća, čak frustrirajuća, ona isto tako nastavnicima pruža slobodu, omogućuje kreativnost i nastavak njihova napredovanja i razvijanja. Kako napredujemo, sve smo više motivirani na stvaranje boljih izbora, podučeni vlastitim iskustvom i znanošću. Naši izbori postaju bolji kada učenicima osiguravamo poboljšani pristup engleskom i aspektima sebe samih, kojih bi inače bili lišeni.

Prevele: *Verica Zorić* i *Denisa Škalić*

BIBLIOGRAFIJA

- Asher, James. 1982. *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. 2nd ed. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions.
- Brown, H. Douglas. 1980. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bullock Committee. 1975. *A language for life*. London: HMSO.
- Canale, Michael, and Merrill Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1.
- Carrell, Patricia. 1985. Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 4.
- Carroll, Brendan. 1980. *Testing communicative performance*. Oxford: Pergamon Press.
- Celce-Murcia, Marianne, and Diane Larsen-Freeman. 1983. *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Chomsky, Noam. 1959. A review of "Verbal behavior" by B. F. Skinner. *Language*, 35, 1.
- . 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Corder, S. Pit. 1967. The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 4.
- Curran, Charles. 1976. *Counseling-learning in second language*. East Dubuque, Ill.: Counseling-Learning Publications.
- Curtain, Helena. 1986. Integrating language and content instruction. *ERIC/CLL News Bulletin*, 9, 2 March.
- Eskey, David. 1983. Meanwhile, back in the real world...: Accuracy and fluency in second-language teaching. *TESOL Quarterly*, 17, 2.
- Gattegno, Caleb. 1972. *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. 2nd ed. New York: Educational Solutions.
- Grognet, Allene, and Joann Crandall. 1982. Competency-based curricula in adult ESL. *ERIC/CLL News Bulletin*, 6, 1.
- Hatch, Evelyn. 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hymes, Dell. 1966. On communicative competence. Revised version of paper presented at the Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children, Yeshiva University. Reprinted in *Sociolinguistics: Selected readings*, ed. J. B. Pride and Janet Holmes. Baltimore: Penguin, 1972.
- Johnson, Keith, and Keith Morrow, eds. 1982. *Communication in the classroom*. Essex: Longman.
- Krashen, Stephen, and Tracy Terrell. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, Calif.: The Alemany Press.
- Larsen-Freeman, Diane, ed. 1980. *Discourse analysis in second language research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- . 1983a. Training teachers or educating a teacher? In *Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale*, ed. James Alatis, H. H. Stern, and Peter Strevens. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- . 1983b. Informed choices, a review of Earl Stevick's *Teaching and learning languages*. *London Times Higher Education Supplement*.
- . 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1987. Recent innovations in language teaching methodology. *The Annals of the American Society for Political and Social Science*, March.
- Larsen-Freeman, Diane, and Marianne Celce-Murcia. In preparation. *Defining the challenge: An additional choice in language teaching*.
- Lozanov, Georgi. 1978. *Outlines of suggestology and suggestopedy*. London: Gordon and Breach.

- Lucas, Tamara, and Donna Jurich. 1986. *Perspectives on journal writing: Research and practice*. Unpublished manuscript.
- Mohan, Bernard. 1986. *Language and content*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Oller, John Jr. 1979. *Language tests at school*. London: Longman.
- Prahbu, N. S., and D. Carrol. 1980. Teaching English as communication – Proposals for syllabus design, methodology, evaluation. *Regional Institute of English (South India) Newsletter*, Special Series, 1, 4.
- Raimes, Ann. 1983a. *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1983b. Tradition and revolution in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 17, 4.
- Rubin, Joan. 1975. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 1.
- Rumelhart, David. 1980. Schemata: The building blocks of cognition. In *Theoretical issues in reading comprehension*, ed. R. Spiro, B. Bruce, and W. Brewer. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmidt, Richard. 1983. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In *Sociolinguistics and language acquisition*, ed. Nessa Wolfson and Elliot Judd. Rowley Mass.: Newbury House.
- Schumann, John. 1978. Social and psychological factors in second language acquisition. In *Understanding second and foreign language learning*, ed. Jack Richards. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *IRAL*, 10, 3.
- Snow, Ann, and Donna Brinton. 1984. Linking ESL courses with university content courses: The adjunct model. Unpublished manuscript.
- Stevick, Earl. 1982. *Teaching and learning languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, Peter. 1978. English for international and intranational purposes: A shift in linguistic perspectives. *Journal of Indian Linguistics*.
- Swain, Merrill. 1981. Target language use in the wider environment as a factor of its acquisition. In *New dimensions in second language acquisition research*, ed. Roger Anderson. Rowley Mass.: Newbury House.
- Taylor, Barry. 1981. Content and form: A two-way street. *TESOL Quarterly*, 15, 1.
- Wenden, Anita. 1985. Learner strategies. *TESOL Newsletter*, 19, 5.
- White, Lydia. 1985. The "pro-drop" parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*, 35, 1.
- Widdowson, Henry. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1979. The process and purpose of reading. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1983. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, David. 1976. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Winitz, Harris, ed. 1981. *The comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Zamel, Vivian. 1982. Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 2.