

Iz strane stručne literature

Louis Porcher

PARADOKS O NASTAVNIKU*

Raščlanjivanje funkcija i uloga što ih nastavnik ili prosvjetni radnik (po institucionalnom položaju, po metodološkom izboru, ili iz obaju razloga podjednako) ima zadatak obavljati, sve se više ubraja među prvorazredne probleme koji zaokupljaju didaktičara. Potrebno je nastavu proučavati kao poziv, kao potpuno profesionaliziranu djelatnost, pa stoga i odrediti i hijerarhijski razvrstati funkcionalne elemente koji je tvore, to jest definiraju složenu kompetenciju nastavnika.

Najvažnijom se čini pretpostavka da je eksplicitna svijest koju nastavnik stječe o ulogama što ih mora igrati takve prirode da mu pruža najbolje izgleda da uspješno provodi svoju nastavničku djelatnost. Istodobno, takvo bi raščlanjivanje omogućilo da se izgradi prikladniji model pedagoškog obrazovanja, primjereniji zahtjevima poziva, odnosno potrebnim funkcionalnim kompetencijama. Pokušaj je, dakle, vrijedan truda, a svatko je od nas pozvan da mu se pridruži.

Prva zamka koju valja izbjeći jest opasnost da taj »profesionalni profil« koji razmatramo obrađujemo polovično. Da bi analiza bila doista efikasna, nužno je da popis »nastavnikovih funkcija i uloga« bude dovoljno iscrpan, kako bismo se uvjerali da možemo pristupiti hijerarhijskom razvrstavanju tih uloga i funkcija (»hijerarhijsko razvrstavanje« treba, dakako shvatiti u organizacijskom smislu, a ne kao pojam koji bi podrazumijevao normativnost).

U tim uvjetima važno je ne dopustiti da nas zavede jedna od tendencija koje zadnjih deset godina prevladavaju u didaktičkoj misli, a koja daje prednost funkcionalnim (ili instrumentalnim, ili kakvim ih već imenima želimo krstiti) tipovima nastave, a da zbog toga nehotice prešutimo druge uloge koje kao bitan sastavni dio pripadaju pedagoškom djelovanju, neovisno o metodološkom izboru koji ono trenutačno prihvaća.

Čini se, naime, jasnim da nastavnikov poziv neprestano određuju dvije vrste obilježja: jedna su strukturalne naravi (a nastaju iz temeljne razlike između nastave i svih ostalih društvenih poslova), dok su druga po svojoj biti više u vezi s okolnostima, a da nema razloga prvima pripisivati veći značaj nego drugima (i obratno). Ravnoteža između njih stvar je izbora: no uputno je znati da ona uvijek postoji, htjeli mi to ili ne, bilo da nam je to znano, bilo da nije.

Metodološke tendencije, po prirodi uvijek privremene, dio su okolnosnih podataka (a vrlo dobro znamo da njih često, u danom trenutku, ima raznih

* Članak »Paradoxes sur un enseignant« objavljen je u *Etudes de linguistique appliquée*, No 55, juillet-septembre 1984.

vrsta). Međutim, budući da se neprekidno obnavljaju, oni teže da prikriju stalne (neizbježne) sastavnice svakoga pedagoškog djelovanja, što nesumnjivo ne treba ni da nas veseli ni da nas žalosti.

Metodološki oprez zato nalaže da pazimo kako nas ta činjenica ne bi zaslijepila: metodološke alternative, upravo zbog svoje aktualnosti, ograničuju vidokrug našem razmišljanju, pa se, ako se toga ne čuvamo izlažemo opasnosti da pobrkamo viđenja pojedinog trenutka s pertinentnim crtama pojave.

Budući da je riječ o nastavnikovim profesionalnim funkcijama, ili bolje, o njegovu pragmatičnom profilu, nije isključeno da su prvi pristupi problemu bili zahvaćeni takvom strujom. Pedagoško-funkcionalne uloge koje se u ovom trenutku iznose izrazito su pod utjecajem perspektive instrumentalnog tipa: vidljivo je, na primjer, da se povlaštene funkcije nastavnikove kreću oko trostrukog stožera, koji čine informacija, animiranje, procjena. Nastavnik uvijek (simultano ili ne) obavlja te tri kategorije djelovanja, pa se upravo kroz njih može uistinu bilo gdje »iščitavati« pedagoški poziv.

Očevidno, te tri funkcije zaista pridonose definiraju profesionalnog profila pedagoga. Shodno tome, ne može biti govora o tome da opovrgavamo (ili čak umanjujemo) pertinentnost takva pristupa, koji autentično prikazuje didaktičke situacije. Usprkos tome, ako ostanemo u tim okvirima, čini mi se da nam prijeti opasnost da pretjerano pojednostavimo prirodu pedagoškog čina. U njemu, naime djeluju i druge dimenzije koje je važno odrediti.

Glavna dimenzija, po mojem mišljenju, odnosi se na simulaciju. Našlo bi ih se, svakako, još nekoliko, a među njima osobito nastavni sat, nastavnik se neprestano, čak i ako toga nije svjestan, nalazi u položaju posrednika — spram učenika, naravno, spram institucije, ali i u odnosu prema pedagoškim materijalima, prema samome znanju, u vezi s metodama kojih se ima pridržavati, kao i u vezi s ciljevima za kojima mora težiti, s tehnikama što ih valja primijeniti, s kompetencijama koje treba razvijati ili izgrađivati.

I — NEKE ODREDNICE

Funkcija simulacije ovdje će potanje zadržati našu pozornost. Svakako je izvan domašaja ovako kratka napisa da je opiše, omeđi i odredi joj sadržaj, ali mi ćemo se potruditi da joj ocrtno neke značajke koje bi se dale osporavati, ali možda mogu poslužiti kao okvir ove rasprave.

1. Nastavnik je simulant

Čak i ako o tome nema stalnu eksplicitnu svijest, čak i ako to ne želi, onome tko obavlja nastavničku funkciju nameće se simulacijska uloga.

a) Mnoge su pedagoške situacije specifične za nastavne institucije. Imaju svoje norme, svoja pravila funkcioniranja, svoje implicitne osobitosti. Pedagogija je društvena djelatnost pa, kao takva, posjeduje svojstva **sui generis**. To bi zacijelo moralo klasične prepirke, kao na primjer »autentična pedagogija naprama neautentičnoj pedagogiji«, otkloniti kao nebitne. No, osim toga, dokazano je da je jedno od konstitutivnih obilježja svake pedagogije upravo njezino svojstvo inicijacije, distribucije nauka, predavanja. Svrha pedagogije jest postići da onaj tko ih još nije svladao usvoji znanje, vještine,

kompetencije koje su nastale drugim putem (to jest kojima su drugi ovladali). Ne tvrdim da je to dovoljno da bi se definirala pedagogija, još manje da se pedagogija na to svodi, samo mi se čini da neosporno spada u pedagogiju.

Ako je, dakle, pedagogija i ta neravnopravna komunikacija između nekoga tko, po pretpostavci, vlada znanjem, i nekoga tko, po pretpostavci, njime ne vlada, prvi od njih na takvom je položaju koji mu neminovno nameće simuliranje. Ponaša se kao da ne zna sve to što zna, postavlja se kao da je na nižoj razini znanja, pretvara se. Istodobno, razumije se, pokazuje da se pretvara, jer je on taj koji zna. Nastavnik koji predaje ono što zna jest pretvaralo, simulant. Onaj tko bi predavao ono što ne zna, bio bi varalica.

Nalazimo se u pravoj kazališnoj situaciji, kao u kazalištu pretvaranja, mimetiziranja života (koje je također oblik života): predstava je situacija u kojoj se glumac pretvara da jest ono što nije, ali u isti čas pokazuje da nije ono što pokazuje. On stvara fikciju, kao i pedagog (s tim da se jedina razlika sastoji, možda, u tome što potonji daje predstavu za publiku koja većim dijelom vremena ne može izabrati da joj ne prisustvuje).

U smislu u kojem je pedagogija obred naukovanja ili usađivanja znanja, pedagog je glumac koji funkcionira dvosmislenošću, dvostrukom igrom, krinkom, prerušavanjem, opsjenom, himbom.

b) Također metodološki gledano, nastavnik se nalazi u podjednakoj situaciji. Da bi **objasnio**, ali i da bi ocijenio (provjerio, ispitao, nadgledao, utvrdio), on se pretvara da ne zna. Na primjer, ispitivanje radi provjere znanja očito pripada pretvaranju, jer nastavnik zna ispravan odgovor. On, dakle, ne traži točan odgovor, nego želi vidjeti zna li ga učenik, a takav je postupak primjeren jedino ako nastavnik doista zna odgovor. Tad odgovara sokratovskoj funkciji ironije.

Jasno je da to lažno ispitivanje istodobno predstavlja tehniku objašnjavanja, a zna se da se aktivne metode temelje na toj pretpostavci. Majetičko ponašanje neizbježno je fikcionalno, glumačko, dvoobrazno. Da bi učenik postao samostalan, preuzeo upravljanje svojim učenjem u svoje ruke, nastavnik sebi pridaje dvojni identitet, kao u zrcalu. Da bi se tražilo zajedno, potrebno je da nitko unaprijed ne zna gdje se nalazi ono što se traži, niti koji je identitet onoga što se traži. Kako da i tu ne pomislimo na atmosferu predstave?

Znati kako se prikazati neznaalicom, to jest biti kadrim uvući se u identitet onoga tko zaista (nešto) ne zna, unatoč svojem znanju, to je jedna od bitnih osobina najboljeg pedagoga. On je, ukratko, lažljivac, a licemjerje predstavlja značajnu didaktičku vrlinu. Nastavnik kao neiskren čovjek, u sarkastovskoj perspektivi.

Dakako, zauzvrat bi bilo dopušteno upitati se o pedagoškim funkcijama kazališne predstave, no to bi zahtijevalo novo razmatranje. Još jedno, treće i uzbudljivo, sastojalo bi se u tome da se zapitamo o učeniku kao o glumcu, kao o sudioniku u fikciji, kao o profesionalcu primoranom na pretvaranje.

2. Nastavnik je redatelj

Nesumnjivo je osjetljiv pothvat radi analize apstraktno razlučivati sastavnice unutar raznolikog jedinstva što ga tvori svaki pedagoški čin. Korisno je, međutim, da se upustimo u pokušaj autopsije, uz uvjet da joj poznamo granice.

a) *Nužna artificijelnost:*

Znamo u kojoj mjeri na filmu »dojam zbiljnosti« iziskuje primjenu složenih umjetnih postupaka. Iluzija događanja »uživo« i autentičnosti najbolje se proizvodi baš u studiju. Vrijedilo bi se upitati o tome koji su analogni procesi što se javljaju u konkretnoj pedagogiji. Nastavnik je ujedno i glumac i redatelj; on je taj koji razrađuje predstavu, a svaki pedagog zna kako se u tom području glumci ne vode sami od sebe.

Nastavni sat, komad u X činova i Y slika, koji se povrh svega obvezatno mora utrpati u čvrst i unaprijed određen vremenski razmak, pozornica je predstava u kojoj svatko igra neku ulogu, i to onu koju mu je dodijelila institucija, iako su interpretacije ponekad drugačije nego što redatelj želi. Svako je prikazivanje istodobno istovetno i različito, utoliko što se cjelinom igranog komada može smatrati nastavni sat, ali isto tako i cijela školska godina, ili pak ukupni nastavni program.

Nastavnik, voditelj glumaca koje nije izabrao, redatelj komada kojemu zapravo nije sam odabrao zaplet, nalazi se prisiljenim, kakva god bila njegova trenutačna inspiracija i motivacija, da upotrijebi čitav niz uzajamno artikuliranih, organiziranih, hijerarhiziranih artificijelnih postupaka. U tom smislu pedagoške progresije su obrazac scenarija koji ustanovljuje sam nastavnik ili kakav nadležni scenaristički autoritet (službene upute, razni nadzornici, autori udžbenika, znanstvenici, zakonske instance, didaktika općenito).

U pedagoškom smislu dakle, artificijelno se ne bira. Nije moguće ništa drugo osim artificijelnosti.

b) *Nadarenosti se razlikuju:*

Na tim temeljima nastavnik raspolaže stanovitom incijativom, koja će mu omogućiti da svojoj postavi »udari« vlastiti, ni na čiji drugi svodljiv, osobni pečat. Unutar tog svijeta umjetnih tvorevina, pretvaranja, proizvedene i obostrano proživljavane iluzije, preostaje mu mogućnost subjektivnog priloga. Na potki velikih dostignuća iz dalje i bliže prošlosti (isusovci, Dewey, Rousseau, Montassori, Freinet, audio-vizuelna metoda, komunikacijski pristup, i mnoga druga koja više ne znamo identificirati, ali koja čine osnovu ovog područja), svaki pedagog razrađuje i provodi svoje vlastito uprizorenje komada koji mu je povjeren.

On se, naravno, povodi za utjecajima neke određene škole (!) ili za utjecajima više njih, ali je na njemu da sam obnavlja predstavu: vođenje glumaca, rasvjetu, pozive na pozornicu, probe, ispravke, ili pak pedagoške metode, usredotočenje na učenika, didaktičke materijale...

Samo je po sebi razumljivo da je, u razredu, nastavnik-redatelj također i nastavnik — glumac, koji je odgovoran za naslovnu ulogu. Igra svoju ulogu suzdržano ili ne, pretjerujući ili ne, silom ili milom, kao osrednji komedijski ili kao prezasićena zvijezda, improvizirajući ili uhodanom vještinom, oponašajući ili kreirajući, strastveno ili ravnodušno. Ovdje dolaze do izražaja narav i kakvoća interpretacije, koji otkrivaju sklonosti i nadarenost svakog pojedinog nastavnika.

c) *Profesionalne uloge:*

Konobar u kavani, u Sartrea, glumi da je konobar u kavani, interiorizirajući funkcionalnu sliku koju želi eksteriorizirati, jer ta slika znači bitni elemenat njegova društvenog identiteta. Vanjski izgled dio je stvarnosti. Očito, i nastavnik neprestano glumi nastavnika, jer je to njegova uloga i njegov status, to je ono što se od njega očekuje, to je zadatak koji mu dodjeljuju društvo u cjelini, odgojna ustanova, suradnici u pedagoškom činu.

U zadnje vrijeme među stručnjacima, znanstvenicima i prosvjetnim radnicima raste zanimanje za takvu fenomenološku analizu pedagoškog zvanja. Za našu je didaktiku sigurno od prvorazrednog značenja to što se nastavna metodologija može opisati s tog stanovišta. Što više živi jezici nalaze svoje mjesto u društvenim odnosima, u kulturnom životu, u pragmatici psiho-sociološkog ophođenja, to se njihovoj didaktici neposrednije nameće potreba za »čitanjem« u fenomenološkom ključu.

d) *Učenici i nastavnici kao sudionici u društvenom životu:*

Budući da jezici, praksa društvene komunikacije te individualni i kolektivni načini izražavanja uvijek funkcioniraju kao okosnica društvene igre (individualnog u kolektivnom i društvenog u osobnome), nastava, odnosno učenje jezika logično priziva tumačenje izraženo nazivljem »društvene komedije« (u smislu »ljudske komedije«). Po tome se didaktika stranih jezika relativno jasno razlikuje od nekih drugih didaktika (matematike, biologije itd.) koje, premda nisu neovisne o nekim značajkama socio-kulturne prirode, ipak ne sadrže jednaku količinu socio-ideoloških ili socio-kulturnih sastojaka.

Nastava živih jezika priprema, naime, sudionike u društvenom životu, komunikante, pa prema tome i samu sebe određuje kao društvenu komunikaciju, u kojoj su sudionici učenici i nastavnici. Cilj je, barem djelomično, društvene prirode, a jednako tako i sredstva. Kazalište kao priprema za kazalište. Društvena (pedagoška) komunikacija kao priprema za društvenu (civilizacijsku) komunikaciju. Pedagogija kao društveni čin simbolizira društvenu komunikaciju kao izmjenjivanje uloga.

II — DIDAKTIČKI UPITI

Ako nastavnički identitet, **volens nolens**, uvijek obilježava djelovanje vezano za simulaciju to didaktičara navodi da se upita je li korisno o toj konstitutivnoj dimenziji eksplicitno razmišljati s namjerom da se ona uklopi u svjesnu didaktičku praksu. Možda se upravo tu krije razlika između simulacijske pedagogije i simulantske pedagogije.

Prvo se pitanje odnosi na to što nastavnik živog jezika simulira. Moguće je prihvatiti tvrdnju da je posrijedi autentična govorna komunikacija, to jest onakva kakvom se javlja izvan škole, kad učenik više nije učenik, nego društveni komunikant i kad nastavnika više nema. Pravila te komunikacije, dakle, više ne ovise potpuno o sudionicima u pedagoškom činu: tek jednim dijelom ovise o samome bivšem učeniku (ni manje ni više nego što svaka konkretna govorna komunikacijska djelatnost ovisi o bilo kojem govorniku koji se u nju uključi), a o nastavniku ne ovisi uopće.

U razredu treba, dakle, simulirati društvenu komunikaciju, ne samo onako kako se ona »stvarno« odvija, nego i tako da se tom simulacijom optimalno ovlada komunikacija koja se simulira (nalazimo bliskost sa situacijom »simulacije leta« što se, na području aeronautike, upotrebljava bilo pri učenju upravljanja avionom, bilo da bi se prethodno testirale letачke sposobnosti).

Mnogo je klasičnih pedagoških tehnika zamišljeno u toj perspektivi. Takav je slučaj s igrama uloga, s metodama koje se i nazivaju simulacijskima, te općenito sa svim postupcima koji u razredu nastoje oponašati komunikaciju onako kako funkcionira izvan razreda.

Sada nam se ubrzo nameće metodološko pitanje. Ništa ne dokazuje da se najbolja pedagoška strategija, kojoj je svrha da učenici ovladaju autentičnom društvenom komunikacijom, sastoji u tome da se postigne najveća moguća sličnost između razredne situacije i stvarne (izvanškolske) situacije. Mnogo tipova učenja koji su provjereni kao uspješni (posebice na tehnološkim područjima) zasniva se, naprotiv, na suprotnom postupku: oni se prema »prirodnome« (to jest prema performanciji kakva se zahtijeva »u djelatnom životu«) kreću preko artifičijelnoga, to jest tako da svaku etapu učenja uvode apstraktno, kako bi se postupnim sastavljanjem ovladalo svakim od elemenata (i kombinacijama elemenata) što ulaze u sklop globalne performancije prema kojoj se teži.

Takva pedagogija artifičijelnog posjeduje, uostalom, rodoslovlje. U njoj, na primjer, možemo zapaziti odjek stanovitih bechelarodovskih analiza, prema kojima upravo apstraktni put pruža izgleda da se ovlada konkretnim. Pedagogija racionalnosti, udaljavanja od neposrednosti konkretnog, ima veći učinak za razumijevanje konkretnog negoli pedagogija slikovitog, koja ostaje privezana za konkretno, pa njime i pritiješnjena.

U didaktici stranih jezika danas, ako izuzmemo, čini mi se, informatičke pokušaje, mnogi se ponašaju kao da tih pitanja nema i kao da se samo po sebi razumije da se komunikacijska kompetencija na najbolji način (ili ponekad čak i nužno) izgrađuje putem metodologije koju bih rado nazvao »analoškom«, to jest takvom u kojoj razredna situacija mora što je moguće više sličiti komunikacijskoj situaciji za koju želimo pripremiti učenika.

Potrebno je da se zamislimo upravo nad tom »sličnošću«. Po mojem bi mišljenju bilo uputno lučiti sličnost analoškog tipa od sličnosti »mimetičkog« tipa. Oponašanje postavlja sebi zadatak da razradi semantički ekvivalent, gestikulacijskog sadržaja i prirode, za globalnu komunikacijsku situaciju (na temelju govornih, gestikulacijskih i drugih elemenata).

Da bi to postiglo, oponašanje ne polazi od sličnosti po analogiji ili od podvajanja. Ono razlaže globalni čin, analizom izdvaja pertinentna semantička obilježja i zatim provodi funkcionalnu selekciju, stvarajući ekvivalent, a ne analogiju, funkcionalnu simulacijsku kategoriju. Riječ je o tome da se ustanovi strategija koja bi se mogla usporediti sa strategijom koja dovodi do karikature. Teži se, dakako, sličnosti, ali sličnosti koja je konstruirana, promišljena, sastavljena od artifičijelnog. Još jednom, konkretno se dosiže preko apstraktnog.

U didaktici jezika, čini mi se da se postavlja problem srodne naravi, a u ovom trenutku ne vidim dokaznih obrazloženja kadrih da zakluče raspravu. Samo se s pravom možemo čuditi što još nismo dokučili ni stupanj rasprave:

sve se odvija kao da je to pitanje riješeno, ili kao da se i ne postavlja. Zbog toga je važno da se, i to hitno, taj upit iznese, odnosno da se jasno pokaže da taj upit doista postoji.

Možda se jedan od načina sastoji u tome da se stvore uvjeti kako bi nastavnici s odmakom postali svjesni činjenice da su neizbježno komedijaši, tvorci predstave, redatelji, sajmišni pokazivači medvjeda. A to su pozivi, kompetencije koje se stječu i uče, ponašanja što se uvježbavaju, jasnoća predodžbe koja samu sebe promišlja.

Predstavljačka su zvanja daleko od svake improvizacije. Obuhvaćaju rad i iz njega ishode; prvi korak kojim se ovladavaju upravo je svijest o obvezi da se igra predstava i da se odrede prisile, da se poštuje upotreba tehnika koje nisu aleatoričke, iako im je broj zapravo neodređen. Ako nema svijesti o predstavi, svako vježbanje (svako obrazovanje) izlaže se opasnosti da oстане mrtvo slovo na papiru, a priredba bi mogla biti loša.

Tako stečena svijest omogućila bi pravu pedagošku praksu koja bi otjelovljavala dvostruki identitet glumca-nastavnika.

— Utoliko što je nastavni sat predstava, nastavnik je **showman**, on je **prikazivač**. Tu se konkretno dotičemo pedagogije koja se bavi motivacijom. Potrebno je zadržati pozornost gledatelja — učenika, izbjeci da se dosađuju i navesti ih da sudjeluju u nastajanju predstave. To vrijedi za bilo koju disciplinu koja se predaje, premda svaka od njih ima svoje posebne (ali ne i jedinstvene) osobine, na isti način kao što ih, na primjer, ima pjevanje u odnosu prema kazalištu, u odnosu prema baletu itd.

— Utoliko što se predstava-nastavni sat razrađuje kao zaplet koji tek jednim dijelom ovisi o nastavniku (budući da je sadržaj predstave mnogo čime određen: programima, uputama, udžbenicima itd.), poziv tog nastavnika jest **prikazivački** poziv, to jest organizirano djelovanje kojemu je cilj da oponaša vanjsku stvarnost, kojom treba ovladati kroz učenje. Taj drugi aspekt simulacije, sam po sebi, čini mi se svojstvenim za didaktiku živih stranih jezika. Sličnost-ekvivalenciju prema kojoj se teži možemo ovako razložiti:

a) Na lingvističkoj razini, ta sličnost iziskuje da se pronađe maksimalna bliskost između nastavne i izvannastavne situacije. Tu dolazi do izražaja neporeciva pertinentnost autentičnih dokumenata kao nastavnih pomagala. Takvu maksimalnu bliskost, međutim, ne treba miješati s identičnošću: ima, naime, funkcionalnih nužnosti koje se nameću i koje su dio prisila; one se, globalno (i sa svim školskim modifikacijama koje želimo), mogu sažeti u lingvističkom znanju koje nam je o danom jeziku na raspolaganju u danom trenutku (kao sustav). To je kazalište koje polazi od teksta.

b) Na komunikacijskoj razini, sličnost zahtijeva da se pronađe odmjeren odnos između nastavne i izvannastavne situacije. Opciju o kojoj smo gore govorili tada treba jasno (izriječno) otkloniti.

1) Ako metodološki izbor pada na analošku sličnost, on implicira maksimalnu bliskost između nastave i izvanškolske situacije. Valja postupati tako da komunikacijske situacije što se simuliraju u razredu sadrže maksimalnu količinu značajki koje su zajedničke s vanjskim situacijama za ovladavanje kojima želimo pripremiti: elementi koji se ovdje skupno uključuju su psihološke, sociološke, etnološke, pragmatičke prirode (ili, ako hoćemo, iz područja kulturne antropologije). Zadatak je mobilizirati status i uloge sugovor-

nika, načine izražavanja i ophođenja (u smislu pravila ponašanja za stolom Claudea Lévijsa-Straussa), vrijednosne sustave itd.

2) Ako se metodološki izbor odlučuje za mimetičku sličnost, implicira funkcionalnu korespondenciju između nastavne i izvannastavne situacije. Treba postupati tako da nastavne situacije imaju značajke skela (nužnih i provizornih), koje same po sebi nemaju važnosti, nego se javljaju kao pragmatično opravdana i artifičijelno zasnovana okolnost. Elementi koji se ovdje skupno uvode su tehnološke, algoritmičke, logičko-instrumentalne prirode. Problemi motivacije u razredu postavljaju se tada različito nego u prethodnom slučaju, a nastaju zbog toga što nastavnik mora navesti učenike da uvide funkcionalne odnose između artifičijelnoga pedagoškog postupka i vanjskog ovladavanja komunikacijom. Zbog te se činjenice konkretne pedagoške okolnosti autonomnog učenja nalaze na čelu konkretnih metodoloških pitanja.

Kad smo stigli do ove točke, jasnije vidimo po čemu se pedagoški poziv ne da svesti na kazališni (ili, općenitije, na predstavljajući) poziv. Simulacija koja čini predstavu nema u vidu učenje ili nastavu. Predstava je ujedno cilj, sredstvo i sama situacija. Pedagogija na djelu također je uvijek i predstava, to jest situacija (pedagog je glumac, htio ili ne) i prikazivanje, ali nema u vidu i nije joj cilj sama predstava.

To je razlog što simulacija, stalna i sveopća značajka svake nastave, ne iscrpljuje pertinencije nastave. Zacijelo se upravo zbog toga danas ne identifikira kao konstitutivna dimenzija pedagogije, što ona ipak jest. Nastava se ukupno definira svojim ciljevima (koji daju povoda višestrukim raspravama), pa odatle i svojim funkcijama, na štetu svojeg statusa, svojeg identiteta, svoje naravi, to jest onoga što istječe iz uvjeta koji su nužni za njezino funkcioniranje.

Ne kažem da jedna od tih značajki treba da bude povlaštena u odnosu na ostale. O tome ništa ne znam i to je predmet za novu raspravu koju, vjerojatno, treba prepustiti više izboru negoli dokazivanju. Čini se, naprotiv, bitnim insistirati na epistemološkoj nužnosti da se upozori na taj dvostruki niz uvijek prisutnih značajki. Tek na tim temeljima, naime, imamo izgleda da rasvijetlimo spojne oblike (jasno, različite) koji se između njih mogu uspostaviti. U svakom slučaju, htjeli mi to ili ne, znali mi to ili ne, spojnice neprestano postoje, i bilo bi neodgovorno praviti se da nam to nije poznato ili to zaista ne poznavati.

Najvažnije posljedice takve analize očito najprije zadiru u red obrazovanja nastavnika (i to uopće ne upotrebom kazališta u razredu, kao što neki katkad hoće nagovijestiti). Možemo, uostalom, primijetiti da više nisu malobrojni pokušaji na tom području, osobito kad je posrijedi francuski kao strani jezik. Sada je uputno sustavno obraditi ta nastojanja što obećavaju i operativno izgraditi uvjete za njihov razvoj.

Uzbudljiva bi se hipoteza tad mogla sastojati u tome da se u obrazovanju didaktičara jezika uklope profesionalci koji se bave obrazovanjem za kazališni poziv. Dakako, jedna bi od opasnosti, uvijek ista, bila tada se upadne u novu mehaničku igrariju, u popularno svaštarenje, u oblik amaterizma. No, to je rizik koji valja preuzeti, u onoj mjeri u kojoj je vjerojatno da može potaknuti nastavnike i u kojoj je to nužno. Samo to poticanje ne treba brkati s pravim obrazovanjem.

Metodološka točnost, dakle, čini mi se, nalaže da simulaciju analiziramo kao konstitutivnu funkciju nastave, a ne kao pedagošku tehniku koja bi, k tome, bila samo stvar izbora. Ako je nastavnik profesionalac u pretvaranju, ako to mora biti, ne može a da ne bude, potrebno je da mu pružimo prikladna i nužna teorijska i praktična sredstva kako bi tu ulogu što mu se nameće i preuzeo.

U tom slučaju nezaobilazno niču pitanja didaktičke metodologije, i to izvjesno. Na primjer (a primjera bi bilo i mnogo više), valjat će se sigurno zapitati koje će stavove nastavnik imati mogućnost zauzeti u takvoj perspektivi. Vjerojatno će paradoks o glumcu biti u središtu rasprava, nesumnjivo izražen upravo Diderotovim riječima. Predaje li se nastavnik — glumac potpuno predstavi koju igra? Ulaže li u nju ili ne svoje osobne strasti? Igra li ulogu što mu je dodijeljena s odmakom? Ponaša li se na oba načina istovremeno? Prelazi li s jednoga na drugi? Kako uspijeva povezati tu simulacijsku funkciju s ostalim funkcijama koje je dužan obavljati, i to u istom trenutku?

Daniel Zimmermann, u svojim posljednjim pedagoškim djelima, izričito je postavio taj problem govoreći o nastavi uopće (koja god bila disciplina i razina što razmatramo).¹ Važno je njegovo mišljenje po kojemu, da bi se borio protiv (nehotične) kulturne bliskosti što je održava s nekim kategorijama učenika (ili obratno, protiv (nehotičnog) kulturnog udaljavanja od nekih drugih), nastavnik mora biti glumac koji igra hladno, odmaknuto, nepristrano.

Nije, naravno, riječ o tome da se, prema Danielu Zimmermannu, nastavniku propiše da bude hladan, odmaknut, nepristran. To se tiče jedino njega samoga. Autorov savjet odnosi se na pedagoško ponašanje koje treba da bude takvo, u smislu ponašanja koje se očituje, to jest u smislu **prikazivanja** učenicima. Ono što nastavnik pri tome proživljava posve je druge naravi. Nastavničku profesiju čine objektivizacije i eksteriornost, te upravo to omogućuje da se zasnuje rigorozna didaktička metodologija.

Zimmermann se, dakle, zalaže za pristup pedagogiji kao simulaciji, iz kojega može isteći didaktička **tehnologija** (kao skup pravila organiziranih u funkciji cilja za kojim se teži). On osobito ističe da simulacija, ako je nastavnik i ne osjeća kao takvu, zbog toga nije manje prisutna: naprotiv, baš zato što je uvijek ima, može skrenuti i početi funkcionirati na krivi način upravo u onoj mjeri u kojoj se njezina sveprisutnost ne zamjećuje.

Budući da je u prvom redu, kao svaka specijalizirana didaktika, opća pedagogija, didaktika jezika suočava se s tom funkcionalnom stvarnošću, dijagonalno prisutnom, na temelju koje treba razraditi simulaciju kao posebnu značajku didaktike jezika. Obrazovanje nastavnika na tom području poprimilo bi tako oblik sklopa simulacija u kojemu posebnost discipline i transversalnost pedagogije tvore njihovu snagu u skladu s mnogostrukim uvjetovanostima što ishode iz nastavne situacije u kojoj se nalazimo. To nije program, nego samo nacrt pothvata koji treba izvesti na dvostrukoj razini refleksije i praktičnih ostvarenja, a tu bi, preko toga možda treba što brže prijeći, pretvaranje očito bilo neumjesno ...

Prijevod: Morana Čale

¹ Daniel ZIMMERMANN

a) *Promatranje i neverbalna komunikacija* (izdanja ESF)

b) *Neverbalna selekcija u školi* (izdanja ESF)