

Petra V. Mitić¹
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet
Centar za strane jezike

ANALITIČKI PRISTUP U NASTAVI STRANOG JEZIKA: PRIMER UDŽBENIKA *HEADWAY*²

Apstrakt: Rad se osvrće na pojavu komunikativnog pristupa u učenju stranog jezika sagledavajući nedostatke i raspravu koja je obeležila razvoj i menjanje u primeni ovog pristupa. Ukazuje se na opravdanost i neophodnost analitičkog aspekta u kontekstu savladavanja stranog jezika, a zatim se centralna teza rada razmatra na primeru udžbenika Headway. U fokusu analize nalaze se tri nivoa ovog udžbenika: Headway Intermediate, Headway Upper-intermediate i Headway Advanced, što odgovara evropskom nivou učenja u rasponu od B1 do C1, i prevashodno iz vizure ciljeva i potreba univerzitetske nastave engleskog jezika kao drugog stranog jezika. Iako se analiza strukture ovih udžbenika u odnosu na pomenuti analitički pristup povremeno stavlja u kontekst potreba filoloških departmana, i studenata kojima engleski jezik nije primarni jezik struke, implikacije ovako koncipiranog modela učenja sežu dalje ne samo od filološki usmerenih studenata već i same univerzitetske nastave budući da se udžbenici Headway koriste kako u privatnim školama, tako i u mnogim (srednjim) školama u Srbiji i širom sveta. Efektno sproveden analitički pristup, koji je karakterističan za ove udžbenike, i po kome se oni, između ostalog, izdvajaju od mnogih sličnih udžbenika, zahvata i zahteva rad na onim aspektima jezika koji su se u praksi pokazali kao glavni kamen spoticanja u učenju engleskog jezika, a što nije nužno povezano sa maternjim jezikom samog učenika. Ali upravo ovaj pedagoški i metodološki bitan aspekt, kome se u udžbenicima Headway posvećuje posebna pažnja, ostavlja mogućnost nastavniku da i kroz kontrastivni pristup (koji se ne mora zadržati samo na poređenju srpskog i engleskog jezika) pruži dodatnu motivaciju i podstrek učeniku/studentu da savladavanju jezičkih veština pristupi analitički i sa razumevanjem, uz mogućnost

¹ petra.mitic@filfak.ni.ac.rs

² Rad je urađen u okviru internog projekta Filozofskog fakulteta u Nišu (*Курсеви страних језика: теоријске поставке и практичне импликације*), br. 183/1-16-(2)-01.

da engleskim jezikom ovlada i u jednom širem kontekstu za njega i te kako značajne – metalingvističke kompetencije.

Ključne reči: *Analitičko učenje, metalingvistička kompetencija, kontrastivni pristup, komunikativni model, analiza udžbenika* Headway.

1. Uvodne napomene

Od sedamdesetih godina XX veka, lingvistički uvidi doveli su do novih pristupa u primenjenoj lingvistici, među kojima se posebno izdvojio *komunikativni pristup* ili komunikativna nastava jezika (CLT) sa naglaskom na komunikativnu sposobnost govornika. Kreiranje udžbenika za nastavu stranog jezika trebalo je da tezu o važnosti interpersonalne komunikacije primeni u praksi osmišljavanjem tehnika koje bi sve one neophodne aspekte jezika koji su bili u fokusu tradicionalnih metoda – a pre svega gramatiku, vokabular i izgovor – uspele da integrišu sa *smislenom upotrebom jezika*. Kako navode autori knjige *Teaching English as a Foreign Language* (2003), za učenika stranog jezika može biti značajnije postizanje komunikativne sposobnosti nego formalna jezička tačnost (Broughton et al., 2003: 30) pa su ciljevi novih udžbenika zahvatili mnogo širi raspon od uvežbavanja kako se koristi jezik u pojedinim situacijama (*situational teaching*). Autori pomenute knjige naglašavaju da ovakav pristup predstavlja pokušaj da se gramatičke konstrukcije postave u određeni kontekst, dok cilj ostaje isti kao kod tradicionalnih metoda – usvajanje lingvističkih formi *per se* i po redosledu koji diktiraju razlozi gramatičke prirode. Sadržaj i forma udžbenika morala je da postane radikalno drugačija – on se sada stavlja u službu komunikativnih potreba samih učenika, pa nastavne materijale treba birati i kreirati tako da budu optimalno u funkciji ovako koncipiranog modela učenja (*Ibid.*: 35). Istraživanja u sociolingvističkoj sferi, sa druge strane, ukazala su na potrebu fokusiranja na posebne jezičke funkcije – uz uvid da je mnogim studentima engleskog jezika on potreban u veoma konkretnim domenima njihovih pojedinačnih struka. Ovo će rezultirati razvojem metoda koje se odnose na učenje jezika koji će biti upotrebljiv za specifične namene pojedinačnih struka (ESP), kao što su medicina, pravne nauke, mašinstvo, turizam i druge. Pa ipak, forsiranje ovakvog učenja kao primarnog vrlo brzo je pokazalo svoje mane. Autori pomenute knjige na samom početku pominju anegdodu o arhitekti koji je uspešno savladao jezičku upotrebu u funkciji sopstvene struke, ali je po dolasku na profesionalni seminar u Londonu shvatio da, i pored svega naučenog, nema dovoljno znanja da svog američkog komšiju pozove na piće. Zaključak koji se sam od sebe nameće jeste da ovakav pristup učenju može da bude samo naknadan i drugostepeni u odnosu na fundus koji treba da pruži jezički kurs opšte namene.

1.1. Komunikativni model: terminološke nedoumice i razrešenja

Iako se osnovni postulati komunikativnog modela po mnogo čemu nameću kao superiorni u odnosu na ostale modele nastave stranog jezika, zbog čega je s pravom i preuzeo dominaciju, model učenja koje ovakav pristup podrazumeva nije ni izdaleka jednoznačan i bez nedoumica. Kako ističu autorke članka koji se fokusira upravo na problem definisanja onoga što danas nazivamo komunikativnom sposobnošću ili kompetencijom (*communicative competence*), ona u sebi sadrži spoj dve reči koje bi, upotrebljene zajedno, trebalo da ukazuju na nešto što predstavlja lako razumljiv i jednoznačan pojam – sposobnost/kompetencija za komunikaciju. Ali kada se fokusiramo na prvu reč ove sintagme, autorke ukazuju da je u pitanju samo privid jednoznačnosti jer se zapravo radi o terminu koji je izazvao najviše kontroverzi na polju opšte i primenjene lingvistike (Bagarić & Đigunović 2007: 94). Kontroverza o kojoj je reč započinje načinom na koji je Noam Čomski, kroz svoju *generativnu gramatiku*, uveo ono što se danas smatra klasičnom distinkcijom između *kompetencije*, kao individualnog znanja jezika, i *performanse*, koja uključuje konkretnu upotrebu jezika u realnoj situaciji. Problem sa kojim su se suočili primenjeni lingvisti – zastupnici komunikativne metode – odnosio se na to da koncept neke idealizovane i isključivo lingvistički zasnovane kompetencije nije mogao biti upotrebljiv kao temelj na kome je bilo moguće izgraditi uspešnu metodologiju učenja, nastave i ocenjivanja jezika. Rešenje je pronađeno u načinu na koji je američki lingvista i teoretičar Del Hajms (Dell Hymes) proširio značenje termina i uneo bitan sociolingvistički aspekt koji je sada omogućio da se komunikativna kompetencija sagleda kao ne samo inherentna gramatička funkcija već i kao sposobnost da se ona upotrebi u raznovrsnim komunikativnim situacijama. On je time produbio prvobitnu definiciju i ponudio model koji je u znatno većoj meri bio realističan od čisto lingvističkog objašnjenja Čomskog (*Ibid.*, 95). Hajms nije bio prvi koji je upotrebio pojam komunikativne kompetencije, ali je njegova razrada u toj meri bila prekretnica u razumevanju i primeni ovog pojma pa se on i smatra njegovim začetnikom.

U daljem toku razvoja primenjene lingvistike, koji je usledio tokom sedamdesetih i osamdesetih godina XX veka, došlo je do dodatnih nijansiranja i razrade pojmovnog aparata, pri čemu se kao bitna izdvaja distinkcija koja je potekla iz diskursne analize i pragmatike, i kojom se razdvajaju pojmovi *competence/capacity*. Komunikativna kompetencija se pritom svodi na poznavanje lingvističkih i sociolingvističkih konvencija, dok se drugim terminom podrazumeva *komunikativna sposobnost* da se ovo znanje upotrebi za kreiranje značenja u jeziku. Prema teoretičaru koji je uveo ovu

distinkciju (Widdowson, 1983), pojam komunikativne sposobnosti treba shvatiti šire jer znanje ne mora nužno da podrazumeva i sposobnost stvaranja smislenih iskaza ili posedovanje komunikacijske sposobnosti. U tom smislu, *performansa*, tj. konkretna upotreba jezika, prvi put dobija primat u odnosu na pojam *kompetencije*.

Sa druge strane, prema teoriji komunikativne kompetencije (Canale & Swain:1980/Canale: 1983), komunikativna kompetencija se može razumeti i kao sinteza znanja koje već postoji sa veštinama koje to znanje uspevaju da stave u službu uspešne komunikacije. Ono što je za našu temu bitno jeste da se ovo podrazumevano znanje koje postoji ne određuje kao nužno svesno znanje – ono se odnosi na znanje koje učenik latentno poseduje, svesno ili ne, ali se ono može materijalizovati na konkretni stimulus komunikativne situacije. U objašnjenju ovih lingvista, znanje koje leži u temelju komunikativne kompetencije ima tri aspekta, a to su: poznavanje gramatičkih principa na kojima jezik funkcioniše, znanje o tome kako upotrebiti jezik u socijalnom kontekstu kako bi se uspešno obavila određena komunikativna funkcija, i znanje o tome kako se kombinuju iskazi i komunikativne funkcije u odnosu na principe i način na koji funkcioniše diskurs. Zahteva se, dakle, dodatno razgraničenje između latentno postojeće sposobnosti i njene manifestacije u stvarnoj komunikaciji, odnosno performanse (Ibid., 96). Kroz rad ovih i drugih lingvista, dimenzija sposobnosti/kompetencije preuzima primat u razumevanju komunikativne kompetencije, pa utoliko više postaje dinamička i interpersonalna dimenzija jezika koja se iskazuje u kontekstu komunikacijske razmene. Ona se definiše kao sposobnost dinamičke razmene u kojoj se lingvistička kompetencija prilagođava celokupnom informacijskom sadržaju, lingvističkom i paralingvističkom, koji nam dolazi od jednog ili više sagovornika (Savignon: 1972:8, Bagarić & Đigunović 2007: 96).

Budući da se evaluacija ovako shvaćene komunikativne kompetencije takođe mora sprovoditi na osnovu performanse, a i zbog prisutne konfuzije u upotrebi ovih termina, koje su lingvisti, po svemu sudeći, različito tumačili, pojavljuju se predlozi (Taylor 1988/Bachman 1990) da se sam termin komunikativna kompetencija zameni terminom komunikativnog znanja ili veštine (*communicative proficiency*), odnosno komunikativne jezičke sposobnosti (*communicative language ability*). U pozadini ovih i sličnih predloga stoji ideja da se koncept ovako shvaćene jezičke sposobnosti shvati kao istovremeni spoj znanja, ali i sposobnosti da se ono adekvatno upotrebi u kontekstualno specifičnoj jezičkoj situaciji. Ovakav spoj ostavlja prostora daljem proučavanju i razrađivanju metoda i uspešnosti same jezičke upotrebe – načina na koji se jezik koristi kako bi se optimalno ostvario cilj komunikacije u zavisnosti od celokupnog konteksta i jezičke situacije. Iako su predložene alternative

i same u opticaju u lingvističkoj literaturi, autorke tu konstataciju ostavljaju po strani, pa se u nastavku vraćaju na termin komunikativne kompetencije i razmatraju tri ključna modela koja su danas u upotrebi, i na kojima se baziraju najnovija teorijska i empirijska istraživanja. Bez mogućnosti da ulazimo u detalje ovih modela, od kojih se treći odnosi na Zajednički okvir za jezike Saveta Evrope (CEFR), i koji podrazumeva tri aspekta komunikativne kompetencije – jezičku, sociolingvističku i pragmatičku, dovoljno je naglasiti da se u sva tri modela radi o donekle različitim nadogradnjama ovako proširenog koncepta kompetencije. On podrazumeva ne samo poznavanje gramatičkih struktura jezika, kao samo jedne od komponenti šire shvaćenog znanja o jeziku, već i sposobnost da se ovo znanje strateški upotrebi u pragmatički uslovljenom kontekstu usmene ili pisane komunikacije.

1.2. A šta je sa gramatikom?

Sa novim uvidima i njihovom primenom u nastavi stranih jezika, položaj i uloga gramatike u nastavnom procesu našla se, po logici ovih promena, u fokusu lingvističkih promišljanja. Različitost mišljenja o tome koliki značaj joj treba pripisati i na koji način joj pristupiti u nastavnom procesu – usmerenom prvenstveno na razvoj veštine komunikacije – reflektuje neslaganja koja prate promenu metodološke paradigme. Uloga gramatike postala je, naime, jedno od najkontroverznijih mesta primenjene lingvistike (Richards & Rinandya 2002: 142). S vremenom se pokazalo kako su pokušaji da se ovladavanje gramatičkim strukturama marginalizuje kao sporedno u odnosu na razvoj komunikativne sposobnosti bili podjednako pogrešni i ekstremni kao što je bilo i njeno postavljanje u centar nastavnog procesa – tek suprotna strana onoga kako se u prvim decenijama XX veka odvijao nastavni proces, u kome je gramatika zauzimala osnovno i centralno mesto. Saznanje o tome da poznavanje gramatičkih struktura i pravila ne znači nužno i sposobnost da se one ispravno i uspešno upotrebe – budući da je komunikativna sposobnost mnogo više od tog znanja – s pravom je bilo okidač za preispitivanje njenog mesta i uloge u nastavnom procesu mada, ne retko, i glavni argument za njeno parcijalno ili potpuno isključenje. Budući da je danas ovakvo isključivanje ili marginalizovanje gramatike uglavnom prepoznato kao metodološki pogrešan izbor, lingvistima ostaje da diskutuju o tome koji su najefikasniji načini da gramatika bude ne samo integrisana u proces sticanja jezičkih veština već i prepoznata od strane učenika kao suštinski značajno i upotrebljivo znanje.

Na nastavniku je, stoga, dužnost da najpre on preispita razloge koji stoje u pozadini onoga što nazivamo *učenjem gramatike* budući da su tek neki od ovih

razloga validni činioci nastavnog procesa u kome ono ima svoje pedagoško opravdanje (Swan 2002: 148-152). U kontekstu razumevanja edukacije kao istovremeno intelektualnog i kreativnog procesa, aktivnosti koje podižu svest o načinima na koji sam jezik funkcioniše (*consciousness-raising activities*) – pa time i o značaju metalingvističke kompetencije – sagledavaju se kao suštinski važne za procenu kvaliteta i uspešnost nastavnog procesa. Reč je, dakle, o aktivnostima koje imaju za cilj svojevrсно *osvešćivanje* znanja o jeziku (*language awareness*), i koje primenjuju tezu da ovo znanje ne treba da ostane na nivou nesvesne, intuitivne ili automatizovane produkcije jezičkih oblika i struktura. To što se ovakva strategija učenja ne može primeniti kod najmlađih polaznika ne predstavlja ograničenje po sebi, već činjenicu da se analitički pristup može uspešno integrisati u nastavni proces isključivo u odnosu na mentalnu i psiholingvističku zrelost učenika. Na ovaj način, prevazilaze se kako ograničenja tradicionalnog pristupa, koji je gramatiku tretirao zasebno i postavljao u ravan koja je bila izvan konteksta autentične komunikacije, ali i ograničenja onih modela komunikativnog pristupa koji su gramatiku parcijalno ili u potpunosti marginalizovali³. Iz tog razloga je i osmišljavanje aktivnosti koje bi kod učenika trebalo da razviju ovakvo svesno znanje postalo od presudnog značaja budući da je pukom memorisanju gramatičkih pravila, na koje se uglavnom i svodio tradicionalan pristup, nedostajala upravo aktivna i kreativna dimenzija učenja koja se ovde potencira kao suštinski bitna. Te aktivnosti bi svom cilju najbolje poslužile kroz motivaciju na pronalaženje rešenja za pojedine lingvističke nedoumice, što se može podjednako efektно osmisliti korišćenjem induktivne ili deduktivne metode (Ellis 2002: 172). Kako naglašava Elis – u radu koji promovise i objašnjava značaj ovakvog pristupa – usmeravanje na razvoj jezičke svesti ima, u izvesnom smislu, odloženi efekat (*delayed effect*) jer samo po sebi ono ne predstavlja jezičku veštinu ili komunikativnu sposobnost. Ali kao suštinski važna komponenta sveobuhvatnog modela u koji se integriše, ono i te kako podstiče i olakšava ovladavanje veštinama i usvajanje znanja – koje će biti upotrebljivo – kao krajnjih ciljeva uspešnog učenja. Njegovo primarno opravdanje ujedno i jeste u tome što se, u konačnom ishodu, kontinuiranim radom u tom pravcu daje značajan doprinos kvalitetu komunikativne sposobnosti.

³ U svom tekstu, Majkl Svон se i sam ukratko osvrće na ovaj trend koji je pratio primenu komunikativnog modela i naglašava paradoksalnu i poražavajuću činjenicu da je takav ekstrem, koji je prevladao sedamdesetih godina XX veka, proizveo čitave generacije nastavnika koji zapravo nisu poznavali strukturu jezika koji su predavali (Swan 2002: 151).

1.3. Analitički pristup u kontekstu pedagogije učenja

I pored brojnih terminoloških i drugih neslaganja, višedecenijsko proučavanje načina na koji funkcioniše termin komunikativne kompetencije, kao i njemu srodni termini komunikativne ili jezičke sposobnosti/znanja/kompetencije, dovelo je do usaglašavanja metodičara u jednom ključnom pitanju, a to je da kompetentan govornik stranog jezika može biti samo onaj ko istovremeno poseduje znanje o jeziku, ali i sposobnost ili veštinu da to znanje aktivira, tj. uspešno upotrebi u specifičnom kontekstu usmene ili pisane komunikacije (Bagarić & Đigunović 2007:100). Pitanje koje postavljamo odnosi se na mesto i ulogu analitičkog pristupa jeziku u modelu nastave stranog jezika koja se oslanja na osnovne postulate komunikativno zasnovane pedagoške prakse. Iako je nakon celog jednog veka koji je protekao u pokušajima da se pronađu najefikasniji načini i tehnike učenja stranog jezika proglašena era *post metode* (*Post Method Era*), uz priznanje i saglasnost da nijedna pojedinačna metoda nije u dovoljnoj meri sveobuhvatna da se može proglasiti najboljom ili najefikasnijom metodom nastave, zaključak koji iz ovog proizilazi nije u odricanju od potrage, već u spoznaji da se jedino sintetičkim pristupom i kombinacijom različitih tehnika i strategija učenja može doći do opipljivih rezultata. Čitav taj period obeležile su diskusije i debate o pitanjima koja se tiču uloge gramatike u nastavnom planu, tačnosti (*accuracy*) i lakoće izražavanja (*fluency*), kreiranja silabusa, mesta i uloge leksike, učenja produktivnih i receptivnih veština, primene efektivnih tehnika za ovladavanje jezičkim veštinama, mesta i uloge tehnologije u nastavi i slično (Richards & Rodgers 2001: VIII). Iako je lingvistička nauka uspela da ponudi odgovore i razreši mnoge nedoumice o ovim i drugim važnim pitanjima, potraga za optimalnim rešenjima nastavlja da se odvija u domenu same nastavne prakse, što je sasvim razumljivo budući da se teorija uvek nužno ispituje i proverava u praksi, a koncipiranje nastavnih principa i sama praksa oslanjaju se na uvide iz domena teorijskih saznanja. Razumljivo je, stoga, da se pojedinim metodama koje su obeležile XX vek pristupalo sa velikim entuzijazmom (sedamdesete i osamdesete godine XX veka su pritom bile godine najvećeg entuzijazma u tom pogledu), ali je dinamika nastavnog procesa i teorijskih uvida neprestano nametala nova rešenja i nudila nove metode, pa je popularnost jednih ustupala mesto pred inovativnim rešenjima koja su donosili drugačiji pristupi i metode (Direktna metoda, Audiolingvalna metoda, Situacioni pristup i drugi). Kroz sve ove različite faze i smenjivanje metoda, prepoznata je univerzalnost komunikativnog pristupa pa je on, uprkos svim nedoumicama na koje smo se ukratko osvrnuli, s vremenom zadobio status metodološke ortodoksije.

S obzirom na to da je ovo donekle u koliziji sa prethodnom konstatacijom kako se nastava stranog jezika danas odvija u eri koja je odbacila postojanje idealnih metoda, uputno je podsetiti se na još uvek korisnu distinkciju uspostavljenu još pre više od pola veka (Anthony 1963), a koja hijerarhijski definiše i razlikuje termine pristup (*approach*), metod (*method*) i tehniku (*technique*)⁴. Gledano iz ove vizure, pristup je najšire shvaćen skup teorijskih postavki koje se tiču prirode jezike, učenja i nastave. Metod bi se odnosio na sistematski sproveden postupak nastave koji se bazira na određenom pristupu, a tehnike na konkretne nastavne aktivnosti. Analitički pristup o kome će ovde biti reči takođe je delimično u koliziji sa ovako definisanom hijerarhijom ovih termina budući da ne isključuje komunikativni pristup ili metodu kao termine šireg opsega, sa kojima analitički princip koegzistira, pa se može posmatrati i kao oblik metalingvističke kompetencije s jedne strane, ali i kao korisna strategija i tehnika učenja stranog jezika. U meri u kojoj je fokus nastave stranog jezika pomeren sa metode na pedagogiju – koja nije statički skup procedura već dinamička razmena između nastavnika i učenika, kao i nastavnog materijala koji se namenski uključuje u proces učenja, analitičko pristupanje nalazi svoje pedagoško opravdanje kroz razvoj svesti o tome kako funkcioniše jezik i šta se podrazumeva pod lingvističkom kompetencijom ili znanjem jezika. Nastavna praksa na univerzitetskom nivou nedvosmisleno pokazuje da nesvesno znanje ne može biti dovoljan ili pouzdan oslonac u razvoju jezičkih veština i komunikativne sposobnosti pa se, samim tim, i brojne manjkavosti u neophodnom predznanju, sa kojima veliki broj studenata (nakon osam godina prethodnog učenja u prosequ) pristupa pohađanju produžnih kurseva engleskog jezika, mogu dobrim delom pripisati upravo nedovoljnoj pažnji koja se poklanja analitičkom pristupu. U nazivima dvanaest principa na koje se u svom tekstu osvrće Braun (Brown 2002: 9–18), i koje on vidi kao neophodne segmente uspešnog učenja, nigde se eksplicitno ne pominje analitički pristup ili metalingvistička kompetencija, ali u kontekstu objašnjenja koje se daje za svaki od njih, postaje jasno da se radi o nečemu što je integralni deo većine ovih principa – onoga što Braun naziva smislenim učenjem (*meaningful learning*), unutrašnjom motivacijom (*intrinsic motivation*), anticipacijom nagrade (*anticipation of reward*), strateškom investicijom (*strategic investment*), samopouzdanjem (*self-confidence*), efektom maternjeg jezika (*the native language effect*), međujezikom (*interlanguage*) i komunikativnom kompetencijom

⁴ Ovakvo definisana hijerarhija se, svakako, ne treba doslovno primeniti prilikom svake upotrebe pojedinačnih termina, a lingvisti poput Ričardsa i Rodžersa je npr. i osporavaju i ističu metodu kao obuhvatni termin. Naša upotreba termina *analitički pristup* mogla bi se, u kontekstu distinkcije koju nudi Edvard Antoni, podvesti pod tehniku ili strategiju učenja, koja se stavlja u službu šire shvaćenog komunikativnog pristupa.

(*communicative competence*). Značaj psiholoških faktora u učenju jezika vidljiv je već iz samih naziva nekih od navedenih principa, a spona psihološkog i lingvističkog i te kako je prisutna u analitičkom pristupu jeziku. Autori udžbenika *Headway* ga, po svemu sudeći, tretiraju kao važan segment na svim nivoima učenja, a pojedinačnom nastavniku ovakav koncept ostavlja dovoljno prostora za ličnu kreativnost u osmišljavanju različitih formi jezički produktivne interakcije, kao i mogućnosti da se kroz povremenu kontrastivnu analizu sa maternjim, ili prvim stranim jezikom, kod učenika dodatno razvije svest ne samo o načinu na koji jezik funkcioniše i razlikama/sličnostima među pojedinim jezicima već i o smislu onoga što uči, kao i smislenosti samog učenja. Sve ovo ide u prilog većini nabrojanih principa.

2. Udžbenici *Headway* i analitički pristup jeziku

Među brojnim izdavačima koji u ponudi imaju udžbenike engleskog jezika (uz sav propratni materijal koji uz njih ide – radna sveska sa dodatnim vežbanjima i ključem, knjiga za nastavnika sa uputstvima i rešenjima, CD-ROM diskovi sa nasnimljenim materijalom za vežbe slušanja, DVD sa video materijalom i sl.), udžbenici *Headway*, sa sada već četvrtim i petim izdanjem nove edicije u ponudi, već čitav niz godina ne silaze sa vrha najpopularnijih i najviše korišćenih udžbenika ove vrste širom sveta. Objašnjenje ove popularnosti svakako je rezultat i sveobuhvatnog pristupa jezičkim veštinama (govora, slušanja, čitanja i pisanja) koje ovi udžbenici nude u svom serijalu od početnog do naprednog nivoa. Ova sveobuhvatnost u pristupu odnosi se na postupnost i preglednost nastavnih jedinica, postojanje zasebnog dela na kraju knjige gde se na sažet način, i uz dovoljan broj jasnih i pregledno izloženih ilustracija, sumira gramatika svih nastavnih celina (*Grammar reference*), atraktivnost i raznovrsnost tema koje se obrađuju u tekstovima, a koji čine središnji segment svake jedinice (*Reading section*), jasnoću izloženog materijala, kao i lako uočljivu smislenu povezanost svih segmenata nastavne jedinice. Svaki naredni nivo se na veoma transparentan način nadovezuje na prethodni pa se obrada pojedinih gramatičkih struktura za koje je poznato da učenicima zadaju najviše problema – kao što je na primer upotreba sadašnjeg perfekta u engleskom jeziku (*Present Perfect Tense*) – nastavlja i na narednom nivou, i to ne samo uvođenjem dodatnih značenja i zahtevnijim pristupom već i kroz vežbanja koja od polaznika traže da se osvrne na ono što je već naučio i da, u jednom postupnom procesu formiranja svesti o jeziku koji uči, razvije sposobnost da samostalno uočava i objašnjava gramatičke konstrukcije u odnosu na semantički potencijal koji one sadrže. Nema potrebe dodatno objašnjavati koliko je ovo od posebnog značaja za

studente filoloških departmana kojima je engleski drugi strani jezik i koji će, nakon uspešno položenih šest kurseva – od nivoa B1 do C1 – biti dovoljno osposobljeni da predaju u osnovnim školama. Ali autori udžbenika *Headway* svakako nisu imali na umu buduće filologe – jer radi se o kursovima opšte namene – pa je tim više uputno primetiti, ali i postaviti pitanje zbog čega su analitičkom aspektu učenja autori uopšte posvetili toliko pažnje.

Sami autori se veoma kratko osvrću na metodološki aspekt svojih udžbenika primedbom da se radi o kombinaciji tradicionalnih pristupa sa onima koji se oslanjaju na saznanja do kojih se došlo u novijim istraživanjima primenjene lingvistike. Ali na samom kraju kratkog uvoda u knjizi za nastavnike (*Teacher's Book*)⁵ koja prati srednji nivo udžbenika (*Student's Book*)⁶, jasno stoji da se, pored aktivnosti koje se odnose na kontrolisano ili slobodno i personalizovano uvežbavanje jezika, cilj ovako koncipiranog udžbenika sastoji u nastojanju da se student postepeno vodi ka razumevanju jezika, a ne tek mogućnosti da na stranicama knjige vidi primere njegove upotrebe (Soars, Sayer 2007: 5). U kratkom odeljku koji se bavi tretmanom gramatike, autori ističu da se od studenta očekuje da analizira kako jezičke oblike, tako i njihovu upotrebu, da se postepeno osamostali u sposobnosti da izvodi relevantne zaključke, pa su sa takvim očekivanim ishodima i osmišljena vežbanja i zadaci. Uostalom, činjenica da se već na početnom nivou operiše gramatičkim terminima poput modalnih glagola (*Modal verbs*), priloga za učestalost (*Adverbs of frequency*) ili sadašnjeg trajnog vremena (*Present Continuous Tense*) govori u prilog tome da se i u ovom najranijem stadijumu od polaznika očekuje minimum lingvističke svesti i znanja iz sopstvenog maternjeg jezika, koje će uz pomoć nastavnika moći da transponuje u proces usvajanja jezičkih formi i njihove upotrebe u engleskom jeziku. Očigledno je da autori polaze od pretpostavke da su polaznici početnog kursa najmanje učenici školskog uzrasta koji su već upoznati sa bazičnim gramatičkim terminima u svom maternjem jeziku. Mogućnost da kroz komparaciju i kontrast sa jezičkim oblicima iz sopstvenog jezika postepeno ovladaju oblicima i njihovom upotrebom u stranom jeziku, sa kojima se prvi put susreću, ovde nije nešto što predstavlja prepreku, već je to upravo preduslov učenja sa razumevanjem, za kakvo se autori udžbenika nedvosmisleno zalažu. Pitanja i vežbe koje zahtevaju analitički pristup slede jedan veoma efektno osmišljen princip gradacije pa se, uz ponavljanje pojedinih gramatičkih celina, ovakva vežbanja na svakom narednom nivou dodatno usložnjavaju uz očekivanje da će na naprednijim nivoima udžbenika student umeti ne samo da pruži odgovor na postavljena pitanja već i da će razviti

⁵ U daljem tekstu koristiće se skraćenica TB.

⁶ U daljem tekstu koristiće se skraćenica SB.

jasnu svest o tome zbog čega su ovakva pitanja bitna – i to ne samo za njega, koji na njih odgovara, već i za njegove buduće učenike kojima će takav pristup biti od presudnog značaja.

Pre nego što se, u drugom delu rada, pozabavimo pojedinačnim primerima iz ovih udžbenika, koji ujedno ilustruju i pomenuti princip gradiranja, pomenućemo samo jedan od primera iz udžbenika naprednog nivoa (*Headway Advanced*), koji nedvosmisleno pokazuje koliko se uspeh u savladavanju stranog jezika, u našem slučaju engleskog jezika kao stranog, i te kako mora dovesti u vezu sa sposobnošću da se jeziku pristupi i analitički. U delu u kome se obnavlja upotreba odnosnih/ relativnih rečenica, od studenta se, naime, traži da odgovori na čitav niz pitanja koja još jednom proveravaju u kolikoj meri je savladao ovu konkretnu gramatičku oblast. U tom smislu, jedan od zadataka koji slede formulisan je tako da studenti objasne razlike u značenju i/ili formi u parovima rečenica, gde, između ostalog, treba uočiti, a zatim i objasniti, razliku između odnosnih rečenica koje su atributivne i bez kojih rečenica ne bi imala smisla (*defining relative clauses*), i onih koje su apozitivne (*non-defining*) i pružaju dodatne ali, u odnosu na celovitost značenja glavne rečenice, ne i neophodne informacije:

The sailors whose cabins were below deck all drowned./The sailors, whose cabins were below deck, all drowned (SB, 106).

Budući da se, kako smo već naglasili, odnosne rečenice pojavljuju i uvežbavaju na nižim stupnjevima udžbenika, ovde se od studenta više ne zahteva bilo kakvo induktivno/ deduktivno zaključivanje koje bi vodilo razumevanju i svesti o tome na koji način ova konkretna gramatička celina funkcioniše u engleskom jeziku, već se od njega očekuje da sada već samostalno izloži na koji način i zbog čega ove dve rečenice (i ostale u nizu iz istog vežbanja) daju potpuno drugačiji semantički ishod. Isto tako, od njega se u nastavku očekuje i da objasni zbog čega se neki engleski participi mogu upotrebiti za skraćivanje odnosnih rečenica (*reducing relative clauses*), ili kao njihova zamena, ali i zbog čega to nije slučaj sa ostalim participima, koji mogu poslužiti jedino kao zamena odgovarajućih priloških ili adverbijalnih klauza. Podrazumeva se da je sposobnost ovakvog samostalnog objašnjavanja (na ovom nivou već sasvim očekivano na engleskom jeziku) mogla da usledi tek na kraju jednog procesa koji je studentu omogućio ne samo da sve ove gramatičke oblike upozna i razume već i da ih samostalno produkuje kroz različite tipove usmenih i pisanih vežbi. Na nižim nivoima učenja, on je dakle morao da već – i takođe analitički – savlada i shvati šta podrazumeva sintaksička jedinica pod imenom *klauza*, koji tipovi klauza postoje u engleskom jeziku, šta su nelični glagolski oblici u engleskom jeziku (i koji su

njihovi prevodni ekvivalenti u srpskom), kako oni funkcionišu, šta podrazumeva sintaksički princip subordinacije i sl.⁷

2.1. Primeri analitičkog pristupa u udžbeniku *Headway* srednjeg nivoa (*New Headway Intermediate*)⁸

Udžbenik *Headway Intermediate* polazi od pretpostavke da je na prethodnim nivoima učenja (i ne nužno kroz serijal *Headway*) polaznik već u dovoljnoj meri ovladao engleskim jezikom da bi se moglo pristupiti sistematizaciji bitnih gramatičkih celina pa se već na samom početku to upravo i čini u odnosu na glagolski sistem, tj. upotrebu ličnih glagolskih oblika ili gramatičkih vremena. U tom smislu, prve tri nastavne celine (od ukupno dvanaest) predstavljaju svojevrsno *obnavljanje gradiva* budući da se u drugoj nastavnoj jedinici (*Unit 2*) sistematizuje znanje koje pokriva upotrebu sadašnjih vremena (*Present tenses*) u svim oblicima, uključujući i pasiv, u trećoj se to isto primenjuje sa prošlim vremenima (*Past tenses*), dok je prva lekcija (*Unit 1*) svojevrsan uvod u sistematizaciju ličnih glagolskih oblika. Analitički pristup prisutan je od samog početka u pitanjima kojima se od učenika/studenta očekuje da odgovori koja glagolska vremena zahtevaju upotrebu odgovarajućih oblika pomoćnog glagola *do* u pitanjima i oblicima za negaciju, koja glagolska

⁷ Kao preduslov svega ovoga, a iz perspektive takođe analitičkog pristupa i u kontekstu učenja engleskog kao stranog jezika za studenta čiji je maternji jezik srpski, jedno od prvih važnih razgraničenja trebalo bi da bude poređenje načina na koji se vrši podela rečenica – prema sastavu – u srpskom i engleskom jeziku. Budući da se u u srpskom jeziku ova podela vrši na osnovu subjekta i predikata, dok je u engleskom jeziku presudan broj i tip klauza, jasno je da ovaj termin treba što pre uvesti i objasniti, a njegov značaj dodatno naglasiti upravo kroz uspostavljanje paralele ili razlike u odnosu na maternji jezik (i/ili prvi strani jezik struke). Već sama ova činjenica jasno ukazuje koliko je značajna i neophodna metalingvistička kompetencija samog nastavnika – kao sposobnost refleksije o jezičkom sistemu uz sposobnost usmeravanja studenata da i sami pristupe učenju na ovaj način – kako bi ovakve kontrastivne analize mogli uspešno da sprovedu i time pospeše uočavanje i razumevanje sličnosti i razlika između maternjeg i stranog jezika.

⁸ U radu se navode primeri iz trećeg izdanja ovih udžbenika, ali nastavnici Centra za strane jezike koriste i četvrto izdanje ovih udžbenika, a pogotovu udžbenika srednjeg nivoa. Zanimljivo je primetiti da su već na samom početku udžbenika srednjeg nivoa iz četvrte edicije tekstovi znatno složeniji na polju sintakse budući da se npr. u stripovanoj verziji drame *Romeo i Julija* u gotovo svakoj rečenici pojavljuju nelični glagolski oblici (pasiv gerunda, perfektivni particip i sl.), što nastavniku može da stvori dilemu da li da prenebregne ove zahtevne gramatičke konstrukcije s obzirom na to da je ovde naglasak na obnavljanju glagolskih vremena, ali i otvara mogućnost da već na početku – kroz takođe analitički pristup – omogući studentima da uspostave ovu važnu distinkciju na relaciji ličnih i neličnih glagolskih oblika, i da kroz parafrazu rečenica, kao i na dodatnim primerima, shvate odnos između određenog tipa zavisne rečenice i konstrukcija sa priloškom i pridevskom upotrebom participa, a pre svega toga razliku između engleskog participa i gerunda.

vremena traže *have*, a koja pomoćni glagol *be*⁹. Iako je, iz razumljivih razloga, u nastavku udžbenika odvojena zasebna nastavna celina za sadašnji perfekat (*Present Perfect*) i njegov svršeno trajni oblik, ili sadašnji trajni perfekat (*Present Perfect Continuous*), jasno je već iz prve tri nastavne jedinice kako se od polaznika očekuje da je sa svim ovim glagolskim oblicima već upoznat i to ne samo u smislu pasivnog prepoznavanja već i sposobnosti da ih aktivno i samostalno koristi u usmenoj i pisanoj komunikaciji. Ovu sposobnost vođene i usmeravane, ali i samostalne upotrebe, udžbenik podstiče kroz različite tipove uvežbavanja sve četiri jezičke veštine, ali se analitički pristup – koji nas ovde prevashodno zanima – jasno izdvaja fokusiranjem na učenje sa razumevanjem, tj. na razvijanje svesti o tome kako funkcioniše glagolski sistem u engleskom jeziku. Osim toga, ovakav pristup na samom početku daje mogućnost nastavniku da proceni nivo lingvističke i metalingvističke kompetencije svojih studenata, i da se u odnosu na rezultat ove procene opredeli za ona vežbanja i objašnjenja koja će najbrže dovesti do prepoznavanja i nadoknade (individualne i kolektivne) svih praznina u znanju, a koje vrlo često nisu u proporciji sa brojem godina koji je prethodio slušanju fakultetskog kursa Engleski jezik 1.

Primeri analitičkog pristupa iz nastavne jedinice 2 dati su takođe na samom početku, u vrlo korisnom segmentu udžbenika pod nazivom *Test your grammar*, gde se od studenta očekuje da analizira parove rečenica i odgovori na pitanje koje se sastoji ne samo u tome da kaže koja je rečenica ispravna već i da objasni zašto je to tako. Ovde ćemo navesti samo dva para rečenica iz tog niza, iz kojih se jasno vidi da se od studenata očekuje da objasne bazičnu (ali ne i jedinu) razliku između sadašnjeg prostog (*Present Simple*) i sadašnjeg trajnog vremena (*Present Continuous*) kroz poređenje radnje koja se ponavlja i one koja se odvija u momentu govora, ali i da ovu razliku dodatno razmotre na primeru statičkih i dinamičkih glagola, tj. onih glagola gde se ova distinkcija usložnjava time da li se radi o mentalnoj aktivnosti ili ličnom mišljenju/stavu (primer sa drugom rečenicom i glagolom *think*):

Don't turn off the TV! I watch it./Don't turn off the TV! I'm watching it.

We're thinking opera is boring./We think opera is boring (SB, 14).

⁹Iako studenti sa različitih departmana koji slušaju predmet Engleski jezik 1 na Filozofskom fakultetu u Nišu uglavnom imaju iza sebe najmanje četiri godine učenja ovog jezika (a većina najmanje osam), što je i zvanični uslov pohađanja nastave, odluka Centra za strane jezike da se na svim nematičnim departmanima krene sa udžbenikom *Headway* srednjeg nivoa ima svoje opravdanje upravo u činjenici da se radi o heterogenoj grupi polaznika, a da udžbenik ovog tipa i nivoa omogućava da se ta heterogenost nivelise i ujednači kroz jedan uvodni kurs namenjen sistematizaciji prethodno usvojenog znanja. Analitički pristup koji se pojavljuje na samom početku udžbenika o kome je reč svakako ide u prilog ovakvoj odluci Centra bez obzira na to da li se radi o studentima koji će slušati Engleski jezik kroz samo dva semestra, ili o studentima filoloških departmana koji slušaju i polažu ovaj ispit kroz šest semestara, dakle u rasponu E1–E6.

Nakon kratkog teksta u istoj nastavnoj jedinici, koji se ukratko osvrće na posao, slobodno vreme i porodični život jednog advokata, od studenta se traži da odgovori na pitanje koje je glagolsko vreme dominantno u tekstu, ali se od njega traži i odgovor zašto je *Present Simple Tense* (nakon što ga je uspešno identifikovao) glagolsko vreme koje dominira u jednom ovako koncipiranom tekstu. Budući da u ovoj, kao i u svakoj nastavnoj jedinici ovih udžbenika, tek sledi segment pod nazivom PRACTICE/*Discussing grammar*, jasno je da su autori ovih udžbenika analitičkom pristupu posvetili opravdano znatnu pažnju. Na početku treće nastavne jedinice (*Unit 3*), koja sistematizuje oblike i upotrebu prošlih vremena, analitički pristup sproveden je na veoma efektan način kroz tri slike (na kojima su žena i muž – žena koja upravo dolazi sa posla kući i muž koji je pripremio večeru, ili tek počinje, ili je u toku sa pripremom večere¹⁰) i tri rečenice, od kojih svaka opisuje tačno samo jednu od ovih slika. Ovako vizuelno izvedena ilustracija prošlih vremena ne može a da ne izazove pažnju studenta, pa se na ovaj način veoma brzo i efektno obnavljaju prošla vremena: prvom rečenicom, koja iskazuje hronološki sled događaja kroz upotrebu *Past Simple* vremena u oba dela rečenice, drugom, koja će kombinacijom *Past Simple* i *Past Continuous* vremena ukazati na to da je druga radnja bila u toku, dok će treća rečenica (i slika koja ovo jasno ilustruje) ukazivati na to da se u odnosu na jednu prošlu radnju, druga prošla radnja već okončala. Budući da su sve tri rečenice identične u prvom delu, student dobija krajnje efektan podsticaj da objasni, ili se i podseti, kako se ove razlike u temporalnom odnosu tipa "istovremeno sa", "ranije od", ili "kasnije od" moraju iskazati pravilno odabranim kombinacijama glagolskih vremena:

When Carol arrived home, Mark cooked dinner.

When Carol arrived home, Mark was cooking dinner.

When Carol arrived home, Mark had cooked dinner (SB, 22).

Kao eventualna mana ovog udžbenika moglo bi se navesti to što se gramatika indirektnih pitanja i iskaza obrađuje tek u pretposlednjoj nastavnoj jedinici, na koju se, sasvim opravdano, nadovezuje lekcija koja obnavlja upotrebu upravnog i neupravnog govora. Budući da se od studenata ovog nivoa već uveliko očekuje da diskutuju o tekstovima, odgovaraju na pitanja i izlažu sopstveno mišljenje na određenu temu, nameće se potreba da se mnogo ranije ukaže na značaj ovog

¹⁰ Skretanjem pažnje na zanimljiv obrt tradicionalnih rodni uloga student se dodatno motiviše da obrati pažnju na slike pa se ovako efektno izvedenim vizuelnim podsticajem, i eventualno kratkim osvrtom na kulturološku dimenziju prikazanih radnji, olakšava usvajanje ili revizija već stečenog gramatičkog znanja.

segmenta, a pogotovu što gramatički sistem srpskog jezika ne poznaje razliku između direktnog i indirektnog pitanja/iskaza u odnosu na red reči. Dakle, nastavnik je ponekad svakako primoran da interveniše ukazivanjem na nesvesnu interferenciju maternjeg jezika (Gde on živi?/ Da li znaš gde on živi), koja studenta "navodi" da proizvede gramatički pogrešnu rečenicu (*Do you know where does he live?), gde će pravilu o nepostojanju dvostruke inverzije u engleskom jeziku morati da se konačno i analitički pristupi, dok će gramatički neispravan iskaz tipa "I have no idea where does he live" zahtevati takođe kontrastivni pristup i analitičko razjašnjenje indirektnih iskaza, ili nešto raniju obradu ovih jedinica u samom udžbeniku. Studentu ovog nivoa učenja po pravilu je podsticajno i korisno da što ranije sazna za fenomen pozitivnog i negativnog transfera u učenju stranog jezika, što će postati ne samo deo njegove metalingvističke kompetencije kao takve već i moćan okidač autokorekcije.

2.2. Primeri analitičkog pristupa u udžbeniku *Headway* višeg srednjeg nivoa (*New Headway Upper-Intermediate*)

Prve tri nastavne jedinice udžbenika *Headway* višeg srednjeg nivoa ponovo se bave revizijom glagolskih vremena u engleskom jeziku, ali sada u kontekstu i na primerima zahtevnijeg sadržaja, što odlikava postupnost u pristupu o kojoj je bilo reči. U knjizi koja je predviđena za nastavnika, na samom početku daje se uputstvo i upozorenje zbog čega je važna ovakva vrste integracije znanja, uz sugestiju kojom se nastavnik upućuje na važnost analitičkog pristupa i značaj uvođenja/razjašnjenja gramatičkih kategorija poput glagolskog vremena (*tense*) i glagolskog vida (*aspect*). Dakle, nastavnik je sada u mogućnosti da i samu analizu glagolskog sistema u engleskom jeziku podigne na jedan viši nivo poredeći ne samo ove ključne gramatičke kategorije već i kategoriju lica (*person*), broja (*number*), roda (*gender*), načina (*mood*) i glagolskog stanja (*voice*) sa načinima na koji ove kategorije funkcionišu u srpskom jeziku. Autori knjige ne pominju eksplicitno potrebu ovako koncipirane kontrastivne analize ali, u tom smislu, dovoljno je indikativno upozorenje da se glavni kamen spoticanja u učenju engleskog kao stranog jezika, kad je reč o glagolskom sistemu, odnosi na konfuziju u upotrebi *Past Simple* vremena (srpski perfekt ili prošlo vreme) i *Present Perfect-a* budući da se ova vrsta razgraničenja ne pojavljuje nužno u drugim jezicima (TB, 6). Za polaznike kojima je maternji jezik srpski ovo razgraničenje je od posebnog značaja s obzirom na to da glagolski sistem srpskog jezika ne razlikuje prošle radnje na način na koji se to razgraničenje uspostavlja u engleskom jeziku upravo kroz relaciju ova dva

gramatička vremena (zbog čega se ovde analitički pristup i nameće kao ključan, i posebno u svetlu činjenice da će neke rečenice izrečene engleskim *Present Perfect-om* morati da budu prevedene sadašnjim, a neke druge prošlim vremenom). Takođe se i kategorija lica posebno izdvaja kao važna za poređenje budući da se ukazivanjem na različitost dva jezika u ovom kontekstu znatno doprinosi razvoju metalingvističke svesti, pa samim tim i sposobnosti za prevenciju negativnog transfera i uspešnu autokorekciju. Kako su se studenti ili polaznici kursa već na prethodnom nivou susreli sa modalnim konstrukcijama koje se odnose na različite vrste hipotetičkih i deduktivnih iskaza, čini se da je ovo i pravi trenutak da se pristupi sistematizaciji glagolskog sistema u celini – razmatranjem svih ovih kategorija kako u odnosu na lične, tako i u odnosu na nelične glagolske oblike¹¹.

Veoma dobar primer analitičkog pristupa glagolskim vremenima za iskazivanje prošlosti nalazi se na početku nastavne jedinice 3 (*Unit 3*), koja se bavi upotrebom narativnih vremena. Studentu je ponuđen kratak novinski članak u kome je zbog efektivnijeg izlaganja događaja bilo potrebno narušiti hronološki sled, zbog čega je bilo neophodno uključiti pluskvamperfekat ili davno prošlo vreme (*Past Perfect*). Od studenta se traži da ove događaje poređa u hronološki sled, tj. redosledom kako su se odigrali u prošlosti, nakon čega postaje jasno da se prilikom naracije, koja treba da bude zanimljiva, ubedljiva i efektivna, upotreba *Past Perfect-a* nameće kao gramatička neophodnost (SB, 26). I sama pitanja koja se postavljaju studentu u delu LANGUAGE FOCUS, koji ubrzo sledi nakon ovog vežbanja, i nudi jednu drugačiju i skraćenu verziju naracije, zahtevaju od njega da svom učenju, ili proveri svog znanja, pristupi analitički:

Why are different tenses used in these paragraphs?

¹¹ Ovaj zaključak proizilazi iz dugogodišnje nastavne prakse, koja je i sama pokazala potrebu ovako usmerene integracije analitičkog tipa. Navešćemo samo jedan primer koji nedvosmisleno ukazuje da se mora raditi u ovom pravcu. Na pitanje da imenuju gramatičku konstrukciju koja sledi iza modalnog glagola u rečenici tipa "She must have been tired", studenti mahom odgovaraju (bez razmišljanja!) da je u pitanju *Present Perfect*. Na uzorku od dvadesetak studenata, polaznika prve godine, dobili smo odgovor da im u prethodnom školovanju niko od nastavnika nije objasnio kako se ovde radi o infinitivu, odnosno krnjem infinitivu u ovom slučaju (*infinitive without to*), niti da engleski jezik razlikuje čak šest oblika infinitiva. Posle toliko godina učenja, studenti, naravno, nisu imali problem da proizvedu rečenice tipa "I must go now" ili "I think you should stay", ali je gramatička ispravnost rapidno padala kada je trebalo proizvesti modalne konstrukcije koje zahtevaju upotrebu perfektivnog infinitiva. I sama učestalost grešaka tipa "She must has been tired", i to nakon što su upravo takve konstrukcije bile obrađene kao zasebna jedinica u udžbeniku srednjeg nivoa, svedoči o neophodnosti da se glagolskom sistemu pristupi uz mnogo više pažnje, pa i kontrastivnom analizom, jer je produkcija gramatički neispravnih rečenica te vrste na ovom nivou ubedljiv pokazatelj da se radi o konfuziji koja se mora razrešiti – upravo analitičkim pristupom.

John cooked a lovely meal. His guests had a good time. They left at midnight./ Just after midnight, John was looking at the mess. His guests had just left. He'd cooked a lovely meal, and everyone had had a good time. (SB, 27)

Očigledna je namera autora da pokaže kako se student višeg srednjeg nivoa mora usmeravati ka samostalnoj produkciji zahtevnijih usmenih, ali i pisanih formi, a da je nastavnikova dužnost da ga za to osposobi ukazivanjem na strukturu rečenice koja će uspešno spojiti srodne ideje tako da krajnji rezultat bude kompozicijski koherentna rečenica u kojoj su, u zavisnosti od vrste teksta, precizno razvrstani glavni događaji ili ideje od onih koji nude dodatne informacije i koje treba staviti u odgovarajuće zavisne konstrukcije (*subordinate structures*) tipa apozicije, odnosno rečenice, konstrukcije sa participom i sl. U posebnom delu *Writing*, koji se nalazi na kraju knjige, studentu se nude primeri različitih tipova teksta, a posebno se insistira na značaju i korišćenju odgovarajućih jezičkih sredstava za uspostavljanje, ili ukazivanje na logičku vezu unutar rečenice, kao i između samih rečenica (*Linking devices*). Ova vrsta pisanih vežbi nije novina, niti se pojavljuje prvi put tek sada, jer je već u okviru nastavne jedinice koja je obnavljala *Present Perfect Tense* na prethodnom nivou, vežbanje u odeljku *Writing* imalo za cilj da se studentu predoči značaj kompozicijske koherencije teksta, pa samim tim i sintaksičke analize, koja mora da prethodi bilo kakvom pokušaju da student samostalno proizvede tekst koji bi to sproveo u delo. Budući da se ovaj tip vežbanja pojavljuje u više navrata kroz udžbenike sva tri nivoa, nastavnik u ovom slučaju može, kao i na nekim drugim mestima, ponuditi studentima sistematizovano razvrstani prikaz ovih sredstava u vidu propratnog materijala, gde ga na koncizan način podseća na vrste rečenica u engleskom jeziku, tipove klauza, i načine njihovog povezivanja. Slična "nadogradnja" može se preduzeti i kad je reč o neličnim glagolskim oblicima budući da *Headway* ne nudi ovakvu vrstu sveobuhvatne sistematizacije¹².

¹² Nigde se, npr., ne objašnjava niti spominje konstrukcija sa takozvanim apsolutnim participom (*Absolute Participle*) iako se u tekstovima nailazi na primere sa ovakvim konstrukcijama pa je studentima, a pogotovu onima sa filoloških departmana, potrebno kroz dodatne materijale približiti ne samo konstrukcije sa apsolutnim participom već i nelične glagolske oblike kroz jedan sistematizovani prikaz njihove upotrebe u engleskom jeziku. Kada je reč o manjkavostima ovih udžbenika, mora se pomenuti i to da se prilikom revizije glagolskih vremena u udžbeniku višeg srednjeg nivoa na tabeli pojavljuje i oblik *Future Perfect*, koji autori ovde tretiraju kao glagolsko vreme (SB, 8) iako je u udžbeniku prethodnog nivoa jasno naznačeno da se kod iskazivanja futura u engleskom jeziku govori o oblicima koji se ne podvode pod glagolska vremena. Ali s obzirom na to da konfuzija u pitanju definicije onoga što zovemo glagolsko vreme ili *Tense* u engleskom jeziku nije razrešena ni među samim lingvistima, na nastavniku je da ponudi razjašnjenje, tj. da ukaže na nedoslednost koja se u ovom slučaju potkrala budući da oblik trajnog futura – *Future Continuous* – autori nisu podveli kao glagolsko vreme, već samo kao jedan od oblika za iskazivanje budućnosti (SB, 144).

Za učenike/studente kojima je maternji jezik srpski veoma je važno naglasiti da se distinkcija na relaciji faktualnost/nefaktualnost (*fact/non-fact*) u engleskom jeziku iskazuje kroz posebnu upotrebu glagolskih vremena, što u srpskom jeziku nije slučaj te ova distinkcija nije od gramatičkog značaja. Kao efektno sprovedenu ilustraciju analitičkog pristupa ovom gramatičkom fenomenu (koji se zapravo pojavljuje već prilikom obnavljanja kondicionalnih rečenica na prethodnom nivou) uzećemo primer iz nastavne jedinice 11 (*Unit 11*), koja se bavi sistematizacijom gramatičkih struktura za iskazivanje hipotetičnosti (*hypothetizing*). U okviru odeljka LANGUAGE FOCUS, studentu se predočava da su svi ponuđeni iskazi hipotetični i od njega zahteva da ustanovi šta su činjenice na koje ukazuje svaki od njih.

I wish I knew the answer./ I don't know the answer.

If only I'd told him the truth./.....

If you'd helped us, we'd have finished by now./.....

I should have listened to your advice./.....

I wish I spoke French well./..... (SB, 95).

U nastavku se od studenta traži da odgovori koje se od ovih rečenica (a naveli smo samo neke) odnose na sadašnje, a koje na prošlo vreme. Ovako formulisana pitanja stavljaju nastavnika u poziciju da, ako to već nije učinio do sada, ukaže i na veoma važnu distinkciju na relaciji *Tense* naspram *Time* (glagolsko vreme naspram realnog vremena), koja u srpskom jeziku takođe nije od gramatičkog značaja, pa stoga predstavlja još jedno ključno mesto na kome se glagolski sistemi srpskog i engleskog jezika bitno razilaze. Na značaj ove distinkcije ukazuje se i nastavniku u knjizi koja je predviđena za njega (TB, 112), uz uputstvo i primere koje studenti već poznaju pa se na njih mogu nadovezati, kao i tipične greške koje studenti/učenici prave u ovoj gramatičkoj oblasti, i na koje im svakako onda i treba skrenuti pažnju. Nastavniku se ovde daje i malo ohrabrenje u smislu da se ipak ne radi o nečemu što je posebno zahtevno budući da mnogi evropski jezici koriste oblike konjunktiva (*subjunctive*) za iskazivanje hipotetičnosti, dok se u engleskom jeziku osim izuzetka u iskazu tipa "If/I wish I were ..." radi o posebnoj primeni vremena *Past Simple* i *Past Perfect*. Pa ipak, na zahtevnost ove gramatičke oblasti ukazuje i činjenica da je istom fenomenu posvećena zasebna nastavna jedinica i u udžbeniku naprednog nivoa, koja se takođe ne fokusira samo na uvežbavanje ovih struktura već čitavom problemu pristupa na zahtevnijem kontekstu i uz dodatna vežbanja osmišljena u formi analitičkog pristupa.

2.2. Primeri analitičkog pristupa u udžbeniku *Headway* naprednog nivoa (*New Headway Advanced*)

U nastavnoj jedinici 8 (*Unit 8*) udžbenika *Headway* naprednog nivoa (*New Headway Advanced*), u odeljku LANGUAGE FOCUS, koji se nadovezuje na tekst o Voltu Dizniju, obnavlja se iskazivanje faktualnosti/nefaktualnosti. Iako se iz podnaslova odeljka može steći utisak da se radi isključivo o upotrebi glagolskih vremena u pomenutom kontekstu koji je već ranije obrađivan (*Real and unreal tense usage*), iz vežbanja i pitanja koja slede vidimo da se radi o sveobuhvatnoj integraciji struktura uključujući i modalne iskaze, među kojima se takođe traži razgraničenje između onih koji izražavaju različite oblike faktualnosti, i onih koji se odnose na iskaze hipotetičnosti u realnom vremenu sadašnjosti i prošlosti. U tom smislu, prvo vežbanje potencira značaj ovog razgraničenja na primeru glagola *would* pa pitanje za studenta glasi koju upotrebu glagol *would* iskazuje u nizu rečenica gde se očekuje identifikacija i jasno razgraničenje značenja koje ukazuje na odbijanje (*refusal*), kao na primer u rečenici "My car wouldn't start this morning. I had to get the bus", značenja radnje koja je bila uobičajena u prošlosti (*habit*) u rečenici "When I was a kid, I'd get up at 7.00 and take the dog for a walk", značenja buduće radnje u kontekstu prošlosti (*Future in the past*), kao u rečenici "In Paris Charles met Penny, who he would marry five years later" i sl. U celom segmentu insistira se na analitičkom pristupu pa se u jednom od narednih vežbanja očekuje da student odgovori na pitanje koje se od rečenica u nizu, iskazanih kroz glagolsko vreme *Past Simple* zaista i odnose na realno prošlo vreme (*real past time*):

Suppose we called him Mickey?

He would become nostalgic when he told stories about his upbringing.

My childhood was poor. If we had any money, it went to pay debts.

He behaves as if he owned the place (SB, 76).

U nastavku se postavlja identično pitanje, ali na primerima rečenica u kojima se pojavljuje *Past Perfect*:

I wish you hadn't said that. It was cruel.

I knew I'd seen her before.

Had he known the truth, he would have acted more cautiously.

She apologized, saying she hadn't had time to phone me.

Iako je za svaku od ovih konstrukcija postojala pojedinačna obrada/revizija u nastavnim jedinicama ranijih nivoa, kao i u nastavnim jedinicama udžbenika naprednog nivoa koje prethode ovoj, praksa je pokazala da ovakav oblik integrisanog pristupa ne samo što nije suvišan već da su, bez obzira na stepen uspešnosti "savladanih" konstrukcija, studentima ovakva pitanja i dalje izazov, i da je negativni transfer još uvek prisutan s obzirom na to da srpski jezik ne poznaje distinkciju na relaciji glagolskog i realnog vremena (*tense/time*). Konkretno, u nastavnoj jedinici 7 (*Unit 7*), u kojoj se obnavlja upotreba modalnih glagola, studentu se nudi čitav niz rečenica sa ovim glagolima, a od njega se očekuje da identifikuje one koje iskazuju određeni stepen verovatnoće. Drugim rečima, od njega se traži da razgraniči dve grupe značenja, tj. konstrukcija u kojima modalni glagoli iskazuju značenja tipa zabrane (*prohibition*), dozvole (*permission*), obaveze (*obligation*) itd., od onih u kojima ti isti glagoli mogu da označavaju manji ili veći stepen verovatnoće (*probability*) nekog događaja i predstavljaju iskaze dedukcije:

He always looks so stressed. He must have a very demanding job.

You must come with us next time. You'd love it.

I can't hear you – the line is bad.

They can't be coming. They'd have been here by now (SB, 66).

U istom segmentu ove nastavne jedinice od studenta se traži da kroz rad u paru razmotri parove rečenica i odredi razlike u značenju:

He must be on his way./I must be on my way.

You don't have to buy her chocolates./You mustn't buy her chocolates.

The exam will have started./The exam will be starting (SB, 67).

Takođe, u nastavnoj jedinici 2 (*Unit 2*), koja se odnosi na obnovu glagolskih vremena, studentima se nude parovi rečenica, od kojih se pojedini tiču upravo iskazivanja nefaktualnosti (treći par rečenica u navedenim primerima), a od njih se očekuje da obrazlože u čemu se sastoji razlika u značenju:

They've been married for thirty years./They were married for thirty years.

The arrangements will be finalized on Friday./The arrangements will have been finalized by Friday.

I wish I knew the way./I wish I'd known the way (SB, 24).

Vežbanja ovog tipa, gde se od studenata ne zahteva tek da pravilno upotrebe neki gramatički oblik već da OBRAZLOŽE njegovu upotrebu i značenje, jasno svedoči

o tome da su autori prepoznali važnost metajezičke refleksije kao neophodnog segmenta u učenju engleskog jezika kao stranog. Uostalom, i za vežbanja koja traže uočavanje grešaka, a kojima udžbenici *Headway* takođe obiluju, može se reći da na sličan način zahtevaju i podstiču razvoj metalingvističke kompetencije. Vežbanja analitičkog pristupa mogu se formulisati na različite načine, i udžbenici *Headway* daju dovoljno prostora da i sam nastavnik ispolji kreativnost u tom smislu. Kao poslednji primer navešćemo vežbanje u okviru iste nastavne jedinice, gde se od studenta traži da, gde god je to moguće, promeni rečenicu tako da ona dobije trajni vid. Pitanja koja se postavljaju zahtevaju obrazloženje u čemu se sastoji promena u značenju, i zbog čega pojedine rečenice nije moguće na ovaj način izmeniti (What is the change in meaning?/Why is the change sometimes impossible?):

Everyone's very nice to me. I don't know why.

I'll see Louis later.

She fired the gun.

I've cut my finger. It's really hurting (SB, 24).

Ovde smo, kao i u svim prethodnim navođenjima ovih primera, davali samo neke od ponuđenih rečenica za razmatranje, a kao poslednju rečenicu u ovom nizu namerno smo odabrali primer koji pokazuje da analitički pristup, koji se naprosto nameće kao neophodan u učenju stranog jezika, nudi mogućnost i za takvo osmišljavanje koje će biti u formi (meta)jezičkih igara i pitalica, a koje za učenike svih nivoa uvek predstavljaju svojevrstan podsticaj, izazov, pa i zabavu.

3. Završne napomene

U radu smo na dovoljno primera ilustrovali značaj razvoja metalingvističke kompetencije u učenju engleskog jezika na tri nivoa udžbenika iz serijala *New Headway*. Time što smo ukazali i na neke od manjkavosti ovih udžbenika, jasno smo naznačili da svrha ovog rada nije bila u tome da se, među svim drugim udžbenicima u ponudi, promovise ovaj konkretan serijal kao najbolji i jedini koji nudi analitički pristup jeziku. Naprotiv, iz svega prikazanog postaje očigledno da je ovakav pristup moguće primeniti čak i bez udžbenika, ili prilikom analize odabranog teksta koji nije nužno sastavni deo ovog ili nekog drugog (sličnog) udžbenika. Teorijski okvir u kome su ovi primeri dobili svoje opravdanje imao je za cilj da kroz osvrt na razvoj komunikativnog modela u nastavi stranog jezika ukaže na nedoumice koje su pratile diskusiju u krugovima lingvista, koja je konačno i dovela do toga da se

metalingvistička kompetencija nametne kao značajan segment uspešnog integrisanja jezičkih veština, tj. da se početne manjkavosti i ekstremi ovog modela uspešno nadomeste ukazivanjem na značaj primene analitičkog pristupa.

Literatura

1. Anthony, M. Edward (1963), "Approach, method and technique", *English Language Teaching* 17, 63–67.
2. Bachman, F. Lyle (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford etc.: Oxford University Press.
3. Bagarić, Vesna, Jelena Mihaljević Đigunović (2007), "Defining Communicative Competence", *Metodika*, Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet, Vol. 8, br. 1, 94–103.
4. Broughton, Geoffrey, Christopher Brumfit, Roger Flavell, Peter Hill and Anita Pincas (2003), *Teaching English as a Foreign Language*, (2nd edition) London and New York: Routledge.
5. Brown, H. Douglas (2002), *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New Jersey: Longman (1st edition, 1994).
6. Canale, Michael, Merrill Swain (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Vol.1, 1–47.
7. Canale, Michael (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy". In Jack C. Richards and Richard W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, 2–27. London: Longman.
8. Ellis, Rod (2002), "Grammar Teaching – Practice or Consciousness Raising?". In Jack C. Richards and Willy A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Richards, C. Jack, Theodore S. Rodgers (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition.), Cambridge: Cambridge University Press.
10. Richards, C. Jack, Willy A. Renandya (2002) (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
11. Savignon, J. Sandra (1972), *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc.
12. Soars, Liz, John Soars (2009), *New Headway Intermediate* (1st pub. 2003), Oxford: Oxford University Press.
13. Soars, Liz, John Soars (2009), *New Headway Upper-Intermediate* (1st pub. 2005), Oxford: Oxford University Press.
14. Soars, Liz, John Soars (2009), *New Headway Advanced* (1st pub. 2003), Oxford: Oxford University Press.

15. Swan, Michael (2002), "Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones". In Jack C. Richards and Willy A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
16. Taylor, S. David (1988), "The meaning and use of the term competence in linguistics and applied linguistics", *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Vol. 9, 148–169.

Petra V. Mitić
University of Niš
Faculty of Philosophy
Centre for Foreign Languages

THE ANALYTICAL APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE EXAMPLE OF *HEADWAY* COURSEBOOKS

Summary

This paper is concerned with the communicative approach in learning a foreign language including the problems that followed the empirical application of this approach, especially in the domain of learning English as a foreign language, as well as the attempts to identify and overcome its limitations. The analytical aspect of learning has been given the central attention here, which is why the theoretical review is followed by considering the justification and necessity of its inclusion using the *Headway* coursebooks as an example. The analysis has covered three particular levels of learning mirrored in the titles: *Headway Intermediate*, *Headway Upper-intermediate* and *Headway Advanced*, which corresponds with the standardised levels from B1 to C1 in Europe. Our discussion is concentrated primarily on teaching English as a second language at the university level, so the analytical approach is looked upon mainly in the context of teaching students at different departments of philology. But the implications of using this model reach much further than university teaching as *Headway* coursebooks have been used both in private and state schools throughout Serbia, as well as around the world. A very consistent insistence on using the analytical approach is a special characteristic of these coursebooks and certainly something that sets them apart from many other similar coursebooks available on the market. The pedagogical and methodological aspects of this approach are such that leave space to the teacher to make use of the advantages of occasional contrastive analysis with the two languages – English and the native language of the student (and/or the first foreign language) – drawing attention to those areas of English which have proved most difficult regardless of what particular native language the student speaks. This is why the analytical

Petra V. Mitić

approach has shown to be of such crucial importance as well as encouraging the student to see that acquiring language skills is necessarily related to how well he understands the inner logic and mechanisms of the language itself. Last but not least, it gives the student a possibility to see learning as a meaningful process – one in which this competence has proved to be a necessary and an extremely significant aspect.

► **Key words:** Analytical learning, metalinguistic competence, contrastive approach, communicative model, the analysis of Headway coursebooks.

Preuzeto: 9. 6. 2019.
Korekcije: 4. 8. 2019.
Prihvaćeno: 9. 9. 2019.