

**Бранка Л. Миленковић<sup>1</sup>**  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Катедра за енглески језик и књижевност

**Сања Р. Јосифовић-Елезовић<sup>2</sup>**  
Универзитет у Бањалуци  
Филолошки факултет  
Катедра за енглески језик и књижевност

## РЕТРОСПЕКТИВНИ ОГЛЕД ЈЕЗИЧКИХ ВЕШТИНА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА И СТАТУС ВЕШТИНЕ ПИСАЊА<sup>3</sup>

Познато је да је још почетком двадесетог века настава страног језика проистекла из теоријских постулата и праксе наставе матерњег језика. У настојању да се настава страног језика што више приближи потребама страних студената, било је неопходно проћи кроз бројне приступе и методе и померати тежиште интересовања у наставном процесу. И премда је у савременој наставној пракси страног језика употреба све четири језичке вештине (говор, слушање, читање и писање) саставни део сваког наставног плана, вештина писања и даље се у пракси често сматра додатном активношћу и неретко заузима подређену позицију у односу на остале језичке вештине. Како бисмо разумели овакав статус вештине писања у настави страног језика, у овом раду представљамо ретроспективу развоја вештине писања од средине двадесетог века, па све до данашње праксе у односу на развој осталих језичких вештина. Дескриптивном анализом и компаративним приступом у истраживању установили смо да је вештина писања тек недавно постала једнако значајна као и остале вештине у настави страног језика, а резултати анализе такође указују и на специфичности употребе активности писања у наставној пракси.

**Кључне речи:** *настава страног језика, приступи у настави страног језика, рецептивне језичке вештине, продуктивне језичке вештине, вештина писања*

### 1. УВОД

Преглед различитих приступа у примењеној лингвистици и место које је вештина писања заузимала и које заузима данас у оквиру

1 branka.milenkovic@filum.kg.ac.rs

2 sanja.josifovic-elezovic@flf.unibl.org

3 Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2022. години број 451-03-68/2022-14/ 200198).

тих раздобља, представљају централну тему овога рада, у настојању да установимо међусобни однос и статус језичких вештина у настави страног језика. За наставу вештине писања важно је увидети значај како праксе, тако и теоријског приступа овом процесу, што подразумева и заузимања става према бројним теоријама које су покушале ближе да дефинишу и одреде статус вештини писања у контексту учионице. Различита разматрања у овој области односе се на активности које се користе у настави за стицање вештине писања, на процес кроз које ученик пролази приликом писања, на вредновање и оцењивање вештине писања, као и на стварање позитивне мотивације код ученика према писању. Ови елементи другачије су посматрани током историјског развоја наставе ове вештине, као и у односу на остале језичке вештине и стога теоријске постулате вештине писања можемо разматрати у односу на ретроспективну анализу кроз традиционалне и савремене приступе у настави страног језика.

## 2. РЕТРОСПЕКТИВА ЗАСТУПЉЕНОСТИ ЈЕЗИЧКИХ ВЕШТИНА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Циљ овога рада јесте да дијахроним анализом представимо заступљеност језичких вештина у наставној пракси страних језика од средине двадесетог века до савремене наставне праксе. Такође, узимамо у обзир чињеницу да настава вештине писања дуго није била адекватно заступљена, што сведоче и становишта теоретичара који истичу да је традиционална школа до средине двадесетог века подразумевала униформност у приступу вештини писања и невештост наставне праксе. (Grabe & Kaplan 1996: 84–86) Самим тим, од значаја је било сагледати и међуоднос вештине писања са осталим вештинама, као и технике извођења ове вештине у самом наставном процесу како бисмо ближе разумели њен развој.

### 2.1. КЛАСИЧНИ МЕТОД/ГРАМАТИЧКО-ПРЕВОДНИ ПРИСТУП И УЛОГА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

Крајем деветнаестог и почетком двадесетог века учење страног језика било је првенствено у служби матерњег језика, односно, имало је за циљ боље разумевање функционисања сопственог, матерњег језика. Није неочекивано што је први приступ који разматрамо био познат под именом *Класични метод*<sup>4</sup> (енгл. Classical Method) јер су се у настави страних језика у оквиру овог приступа користиле исте

4 *Classical Method* је као приступ био заступљен у језичким уџбеницима који су првенствено имали за циљ да страни језик кодирају у облику замрзнутих правила морфологије и синтаксе које је требало објаснити, а потом научити напамет (Titone 1968: 27, у: Richards & Rodgers: 1986).

методе које су се користиле у настави класичних језика – грчког и латинског. У настави страних језика овај приступ био је познатији под називом *Грамашичко-преводни приступ* (енгл. The Grammar-Translation Approach) и имао је за циљ учење страних језика како би се, као што је речено, ближе схватиле законитости усвајања матерњег језика (Larsen-Freeman 2000: 11). Примењени лингвисти попут Селсе-Мерсија, *Грамашичко-преводни приступ* видели су као екстензију приступа који је био примењиван за наставу класичних језика (Celce-Murcia 2001: 6).

Истаживачи на овом пољу сматрали су да ће учење страног језика допринети развоју интелектуалних и менталних способности појединца у смислу проширивања њихових видика. Основни циљ учења страног језика био је читање литературе на страном језику, па чак и читање веома захтевних текстова у раној фази учења страног језика (Celce-Murcia 2001: 6). И, премда је у првом плану био развој вештине читања и писања (Richards & Rodgers 1986: 3), вештина писања подучавана је превасходно на нивоу реченичних конструкција у оквиру којих су ученици били у обавези да примене граматичке структуре које су претходно напамет научили. Граматика је подучавана искључиво са акцентом на облик речи и флексију што је довело до крајњег исхода где ученици нису били у могућности да користе језик у комуникативне сврхе (Celce-Murcia 2001: 6).

Вештина писања односила се на превођење које је имало велику улогу у учењу страног језика и писање је у том смислу било оријентисано ка прецизном превођењу граматичких конструкција у реченицама. Ученици би спорадично добијали задатке да напишу пасус на задату тему или пак да препричају прочитани текст. Комуникативност није била императив овог приступа и стога писање није имало комуникативну, већ превасходно репродуктивну сврху. Репродуковање би у том смислу подразумевало превођење претходно научене граматичке структуре, а граматика је усвајана *дедуктивним* путем, односно представљањем и подучавањем граматичких правила пре њихове примене кроз вежбе превођења (Richards & Rodgers 1986: 4). Реформисани ставови довели су до развоја наредног приступа који је био одговор на овакве постулате у настави страних језика.

## 2.2. ДИРЕКТНИ ПРИСТУП И УЛОГА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

На самом прелазу из деветнаестог у двадесети век дошло је до формирања групе методичара наставе страних језика који су приметили да *Грамашичко-преводни приступ* неће у потпуности моћи да одговори потребама вођења разговора на страном језику. „У периоду од тридесетих до осамдесетих година 19. века јављали су се први покушаји у којима се уместо књижевних предлогака и граматичких вежби јављају дијалози” (Дурбаба 2011: 94). Уследило

је увођење *Природној методу* (енг. Natural Method) у наставу учења страног језика, чији родоначелници су били Готтлиб Хенс (Gottlieb Hennes) и Ламбер Совер (Lambert Sauveur) који су своје идеје спроводили у школи страних језика у САД (Вучо 2009: 235–237). Њихове идеје о сврси учења страног језика разликовале су се од оних које су биле представљене у претходном приступу који је првенствено био заснован на савладавању граматичких правила и превођењу. „Суштински принцип новог начина рада почивао је на увођењу говорног језика у наставу, и то онаквог какав се заиста могао чути у свакодневној комуникацији” (Дурбаба 2011: 95).

Паралелно *Природном методу* развијао се и *Директни приступ* (енг. Direct Approach) који је настао захваљујући Берлицу (Maximilian Delphinus Berlitz), оснивачу истоимених школа страних језика у Сједињеним Америчким Државама крајем 19. века. На самом прелазу из деветнаестог у двадесети век *Директни приступ* је постао веома популаран и званично је признат у Француској и Немачкој (Richards & Rodgers 1986: 9). Он је убрзо добио и своју теријску подлогу, пре свега у радовима Франсоа Гујена (François Gouin) и Вилхелма Виетера (Wilhelm Viëtor) који су били познати као реформатори наставе страних језика (Дурбаба 2011: 95). Док је Гујен, под утицајем старијег пријатеља филозофа Хумболта, био поборник искључиво употребе циљаног језика у учионици, фонетичари Свит, Виетор и Паси (Н. Sweet, Wilhelm Viëtor, Paul Passy) настојали су да говорни језик и учење фонетских законитости поставе у средиште учења другог језика (Celce-Murcia 2001: 4). И Гујен и Виетор подједнако су настојали да истакну значај промене у приступу учења страног језика и да граматикализацију наставе страних језика сведу на минимум у корист живом језику и свакодневним ситуацијама његове употребе (Дурбаба 2011: 96). Сличног теоријског полазишта био је и професор емеритус Карл Конрад Дилер (Karl Conrad Diller 1978)<sup>5</sup>, који је упутио на чињеницу да „значање мора бити пренесено директно у циљни језик путем демонстрације и употребе визуелних средстава” (Larsen-Freeman 2000: 23). У настави се одступало од коришћења матерњег језика и наставници страних језика нису били у обавези да знају матерњи језик ученика (Celce-Murcia 2001: 6). Они су били искључиво страни лектори и инсистирало се на учењу појмова путем показивања предмета, асоцијације, гестикулације и путем кретања (Celce-Murcia 2001: 6).

Присталице овог приступа истицале су као циљ комуникацију на циљном језику који су учили. Граматика је била подређена комуникативном чину, те су граматичка правила подучавана на индуктиван начин (Celce-Murcia 2001: 6). Међутим, када је у питању

5 Карл Конрад Дилер (енг. Karl Conrad Diller), аутор књиге *The Language Teaching Controversy* (1978).

заступљеност језичких вештина, подучавање страног језика, за ову групу примењених лингвиста првенствено је било окренуто ка савладавању говора (Larsen-Freeman 2000: 26). Иако је владало мишљење да би све четири вештине (говор, слушање, читање и писање) требало развијати од најнижег нивоа учења страног језика, слушање, читање и писање ипак су представљене само кроз пратеће активности које су се заснивале на говорним вежбама. Вежбе писања обухватале су писање тематских пасуса, диктат и попуњавање изостављених делова текста (Larsen-Freeman 2000: 26). С обзиром на то да је циљ овог приступа представљао савладавање свакодневног говора то је писање остало у другом плану као додатна активност. Сличну улогу вештина писања заузела је и у наредном приступу који је у настави страног језика примењивао исте принципе који се користе при усвајању матерњег језика.

### 2.3. ПРИСТУП УСМЕРЕН НА ВЕШТИНУ ЧИТАЊА И УЛОГА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

Крајем тридесетих година двадесетог века Модерна Асоцијација Језика у Америци (енг. Modern Language Association in America), на основу *Колмановог извештаја*<sup>6</sup> (енг. Coleman Report), увидела је да је наставу учења страних језика на високошколским установама у Америци потребно усмерити ка *Присћууу усмереном на вешћину чићања* (енг. Reading Approach). *Колманов извешћај* заснован је на резултатима истраживања америчког социолога Џејмса Колмана који је истакао да је курс страног језика неопходно засновати на савладавању вештине читања путем постепеног увођења страних речи и граматичких структура преко једноставнијих текстова за читање (Richards & Rodgers 1986: 11). То је подразумевало наставну праксу која се ослањала на подучавање разумевања текста (Richards & Rodgers 1986: 44), а вешћину читања наставници су видели као најкориснију вешћину у подучавању страног језика. Како је *Дирекћни ћрисћуу* подразумевао ангажовање страног лектора у улози наставника и како је било изузетно тешко обезбедити довољан број страних предавача, подучавање путем вештине читања и активности разумевања текста јавиле су се као једино логично решење.

Грамаћичке јединице које су подучаване биле су искључиво засноване на текстовима који су се користили у примени вештине читања, а превођење је опет заузело важно место у настави страних језика (Celce-Murcia 2001: 6). Стога је вешћина писања опет била оријентисана ка репродуктивној сврси и превођењу. Интересанто је било заузимање сушћински суптротног става у односу на постулате

<sup>6</sup> *Колманов извешћај* написао је амерички социолог James S. Coleman и тиме значајно утицао на политику образовања у тадашњој влади Сједињених Америчких Држава. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/125207/James-S-Coleman> преузето 11. 7. 2014. у 14:20.

*Директној методу* где наставник уопште није био у обавези да добро влада говорном вештином циљаног страног језика (Celce-Murcia 2001: 7), па су се наставници ослањали великим делом на читање и на анализу текстова. Све остале вештине, па и вештина писања, заузеле су секундарну позицију у односу на вештину читања и активности које су се изводиле у учионици биле су искључиво засноване и ограничене текстовима које су ученици читали.

#### 2.4. ГОВОРНО-СИТУАЦИОНИ ПРИСТУП<sup>7</sup> И УЛОГА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

Под окриљем *Директној приступу*, а као реакција на *Приступу усмерен на вештину читања*, британски примењени лингвисти развили су паралелно још два комплементарна правца – *Говорни приступ* (енг. Oral Approach) и *Ситуациону наставу* (енг. Situational Language Teaching) који су представљали модификовани вид овог метода. У периоду од тридесетих до шездесетих година двадесетог века британски примењени лингвисти Херолд Палмер и Алберт С. Хорнби (Harold Palmer & Albert S. Hornby) настојали су да развију приступ који би више био научно заснован него што је то био *Директан приступ* (Richards & Rodgers 1986: 31). Премда су се Палмер и Хорнби донекле разликовали у погледу конкретних поступака које је требало примењивати у настави енглеског језика, основни постулати њихове теорије одговарали су *Говорном приступу* (Richards & Rodgers 1986: 33). Битно је истаћи да *Говорни приступ*, иако такође великим делом заснован на говорној продукцији језика, попут *Директној приступу*, значајно је одступао у погледу примене теорије у пракси. *Говорни приступ* настојао је да вештину говора теоријски објасни, али и да је доведе у систематизовану примену у настави. У оквиру *Говорној приступу* није се само инсистирало на говорној продукцији, већ су се језичке вежбе конкретно обликоваке како би се теорија спровела у пракси.

Шездесетих година у средишту интересовања био је и принцип који је допунио *Говорни приступ* и који се односио на ситуациону употребу језика. Због додатног интересовања за ситуациону употребу језика овај приступ је попримио другачији назив па га је сам Хорнби назвао *Ситуационим Приступом* (енг. The Situational Approach) у својим радовима објављеним у часопису *English Language Teaching* 1950. године. Као еквиваленти овог термина коришћени су и термини *Структурално-ситуациони приступ* (енг. Structural-Situational Approach) и *Ситуационо Подучавање Језика* (енг. Situational Language

7 У овом раду определили смо се за преводни еквивалент *Говорно-ситуациони приступу* за појам *Oral Approach*, као најприближнији превод у српском језику, премда у литератури наилазимо и на нешто другачије преводе попут *Орално-ситуационој приступу* (Дурбаба 2011: 96).

Teaching) (Richards & Rodgers 1986: 34). У литератури новијег времена Селсе-Мерсија овај комплементарни однос двају приступа назива се *Говорно-ситуационим Приступом* (Richards & Rodgers 1986: 11).

Теоријско полазиште овога приступа налазимо у британском типу 'структурализма', где се говор посматрао као основа језика, а језичка структура била је у самом средишту говорне способности (Richards & Rodgers 1986: 35). Познати британски лингвисти Фирт и Халидеј (Firth & Halliday) развили су моћне ставове о језику у којима значење, контекст и ситуација заузимају примарно место (Richards & Rodgers 1986: 35).

Што се тиче саме примене овог приступа у пракси, као и код *Директној приступу*, у *Говорно-ситуационим приступу* говорни језик био је од примарног значаја и само се циљни језик користио у учионици (Celce-Murcia 2001: 7). Граматика се подучавала индуктивним приступом, а и значење се такође добијало индуктивним путем из облика који се користе у конкретној ситуацији, а не путем објашњења или путем употребе матерњег језика (Richards & Rodgers 1986: 36). Од ученика се очекивало да језик који научи у учионици примени у контексту ван учионице, што је слично поступку како дете усваја језик (Richards & Rodgers 1986: 36). Ученици су усвајали језичке структуре које су потом могли користити у вештини читања и писања. Целокупан језички материјал усвајао се путем вештине говора пре него што се примени на остале вештине (Celce-Murcia 2001: 7), те су остале вештине заузеле секундарни статус.

Циљ наставе *Говорно-ситуационим приступу* представљао је практичну примену четири језичких вештина, али учење језичких структура и реченичних конструкција било је фундаментално за примену у вештини читања и писања (Richards & Rodgers 1986: 36). Стога, језичке структуре и реченичне конструкције, заједно са вокабуларом, усвајале су се путем говорног чина пре него што су биле примењиване у читању и писању. Међутим, *Говорно-ситуационим приступу* није био једини приступ који се појавио као реакција на *Приступу усмерен на вештину читања*.

## 2.5. АУДИО-ЛИНГВАЛНИ ПРИСТУП И УЛОГА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

Као реакција на пренаглашену вештину читања у наставној пракси и занемарене остале вештине, посебно аудитивне вештине, дошло је до развоја још једног новог приступа у примењеној лингвистици који је 40-их, 50-их, и 60-их година прошлог века постао доминантан у Сједињеним Америчким Државама. Структурална лингвистика и бихејвиоризам у психологији паралелно су утицали на развој *Аудио-линвалној приступу* (енг. Audio-Lingual Approach) у настави учења страног језика. Уско повезани са америчким приступом структуралној

лингвистици и са примењенолингвистичког становишта, Фрајз (Fries 1945)<sup>8</sup> и потом Скинер (Skinner 1957) поставили су постулате овог приступа у погледу учења граматичких структура путем условљавања, односно успостављања реакције стимулус–одговор (Larsen-Freeman 2000: 35). Према бихејвиористичким принципима ученици су усвајали страни језик условљавањем, односно тако што би утицајем неког егзогеног **стимулуса**<sup>9</sup> (енг. *stimulus*) у понашању настао одређен безусловни рефлекс, односно реакција коју су они називали **одговором** (енг. *response*) на стимулус (Дурбаба 2011: 62). Потом би **подстицајем** (енг. *reinforcement*)<sup>10</sup> правилних одговора дошло до **понављања** (енг. *repetition*) истих граматичких облика што би условило учење страног језика (Richards & Rodgers 1986: 50). На тај начин, превазилажењем језичких навика, укореењених у матерњем језику, и стицањем нових навика у страном језику, дошло би до правилнијег овладавања страним језиком. Паралелно, структурализам у лингвистици настојао је да објасни језик као систем изолованих елемената који међусобно остварују одређене односе. То је подразумевало увежбавање граматичких правила углавном представљањем језичких образаца и потом увежбавањем истих (енг. *pattern-drill*) (Дурбаба 2011: 98). Вежбе су биле засноване на супституцији и трансформацији, односно замени једног елемента другим у оквиру истог контекста (Дурбаба 2011: 97).

Овакви постулати, као и у претходном приступу, имали су за циљ учење граматичких структура и постизање комуникативне сврхе језика. Према оваквом схватању, ученици страних језика усвајали су језичке вештине такозваним *природним редоследом*, попут детета које усваја матерњи језик – прво слушање, говор, а потом читање и на крају вештина писања (Larsen-Freeman 2000: 46). Вежбе вештине писања биле су предвиђене тек у каснијој фази учења страног језика када су ученици већ овладали говорним активностима (Richards & Rodgers 1986: 53). Вежбе писања углавном су биле посвећење допуњавању дијалога или неког другог текста (Larsen-Freeman 2000: 49). У овом приступу, писање као вештина било је присутно, али тек у служби савладавања граматичких структура или као додатна активност на основу већ обављене говорне активности. Приступ који је уследио после *Аудио-линџвалној присиуи* задржао је свест о начину

8 Професор Фрајз (Fries) са Мичиген универзитета поставио је постулате *Аудио-линџвалној методу* са становишта структуралне лингвистике, док је професор Скинер (Skinner) са Харвард универзитета своје постулате засновао на бихејвиористичкој теорији и тиме у потпуности овај приступ у настави учења страних језика (Larsen-Freeman 2000: 35).

9 Егзогени стимулус односи се на природне дражи, тј. подстицаје из спољног света, односно окружења, упарене с неком другом тзв. условном дражи (Дурбаба 2011: 62).

10 Подстицај (*reinforcement*) представља важан елемент у процесу учења зато што повећава могућност понављања истог поступка док тај поступак не прерасте у навик (Richards & Rodgers 1986: 50).



на који дете усваја матерњи језик, али само у погледу већ постојећих универзалија које свака личност поседује приликом учења језичких законитости.

## 2.6. КОГНИТИВНИ ПРИСТУП И УЛОГА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

Почетак друге половине двадесетог века (60-их година) обележило је незадовољство *Аудио-лингвалним приступом*, првенствено зато што ученици нису били у могућности да знања стечена у учионици примене у реалним оквирима комуникативних ситуација ван учионице (Richards & Rodgers 1986: 59). Такође, критичари овог приступа указују на недостатке попут сувише механичких и некреативних вежби које су доводиле до замора и опадања мотивације код ученика. Аудиолингвализам је довео и до превиђања когнитивних способности ученика, као и до занемаривања писаног језика (Kwakernaak 1996: 62–65, у: Дурбаба 2011: 99), што је развило нов приступ у прмењеној лингвистици. Одступање од аудиолингвализма иницирали су амерички когнитивни психолог Улрик Најсер (Ulric Neisser) и амерички академик и лингвиста Ноам Чомски (енг. Noam Chomsky).

Теорија Ноама Чомског са Мичеген универзитета у потпуности је одступила како од постулата структуралне лингвистике, тако и од постулата бихевиористичке психологије (Richards & Rodgers 1986: 59). Према Чомском, језик не сме бити производ формирања навика, већ производ формирања граматичких правила, зато што су људи у могућности да генеришу и интерпретирају исказе које никада раније нису употребили/чули (Larsen-Freeman 2000: 53). Његова теорија придавала је више значаја менталним активностима човека приликом учења и употребе језика, што је утицало на промену става лингвиста и психолога према схватању процеса учења другог језика (Richards & Rodgers 1986: 59).

Комплементарно овој теорији појавио се и приступ когнитивиста који су истицали значај људске когниције у учењу страног језика. Когнитивисти су својим радом допринели сазнањима да људи користе своје когнитивне способности, односно менталне процесе, како би открили граматичке законитости страног језика који уче (Larsen-Freeman 2000: 53). Когнитивна психологија бавила се унутрашњим процесима који су се тицали питањима перцепције, трајања пажње, језика, памћења и тока мисли.<sup>11</sup> Стога су когнитивни психолози настојали да истакну значај проучавања ових менталних процеса приликом учења језика.

У том смислу ученици би постали свеснији процеса учења језика кроз који пролазе и савеснији у смислу да преузимају одговорност

<sup>11</sup> <http://www.simplypsychology.org/cognitive.html>пеузоро 16.07.2014. у 9:55.

приликом учења страног језика. На основу *Коїниїивної іприсїуїа*, грешке које би ученици правили приликом учења страног језика не би требало избегавати, на чему су инсистирали ранији приступи попут *Аудиолинівалної іприсїуїа*. Грешке су представљале показатељ да су ученици активни и да тестирају своја сазнања о језику (Larsen-Freeman 2000: 53). Граматика је подучавана дедуктивно (прво представљањем граматичких правила, а потом увежбавањем истих) или индуктивно (где су граматичка правила усвајана након представљених вежби било експлицитним упућивањем на правила, било имплицитно остављена да ученици сами схвате правило). Инсистирање на савршенству у изговору није више било реалан циљ, а читање и писање постали су подједнако важни као вештина говора и слушања. Улога наставника била је од великог значаја, а сам профил наставника подразумевао је добро владање циљаним језиком и вештину анализе циљаног језика (Celce-Murcia 2001: 7). Међутим, као и остали приступи, и *Коїниїивни іприсїуї* је имао своје недостатке и они су се превасходно огледали у изостављеној компоненти афективних чинилаца које значајно могу утицати на учениково поимање процеса учења страног језика.

## 2.7. АФЕКТИВНО-ХУМАНИСТИЧКИ ПРИСТУП И УЛОГА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

У оквиру *Афекїивно-хуманисїичкої іприсїуїа* (енг. Humanistic-affective approach), који се јавио као реакција на недостатке *Аудиолинівалної* и *Коїниїивної іприсїуїа*, инсистирало се на значају афективних чинилаца у процесу учења страног језика (Celce-Murcia 2001: 7). Према мишљењу научника који су подржавали *Афекїивно-хуманисїички іприсїуї*, ранији приступи нису (довољно) посветили пажњу афективним чиниоцима који имају свој удео у процесу учења страног језика. У уводном поглављу своје књиге *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, Гертруд Москович (Moskowitz 1978) је истакла да је 'афективно подучавање – делотворно подучавање' језика (Richards & Rodgers 1986: 114), а на основу њене теорије Ричардс и Роџерс изводе закључак да хуманистички приступ подучавању језика подразумева „целокупну индивидуу, укључујући осећање и емоционално стање (афективно подручје), као и језичко знање и вештину понашања” (Richards & Rodgers 1986: 114). Ребека Оксфорд (Rebecca Oxford) истиче „да негативни ставови и веровања могу да умање мотивацију ученика и да на тај начин опструишу учење језика, док позитивни ставови и веровања подстичу подизање мотивације за рад” (Oxford, у: Carter & Nunan (ed.) 2001: 168).

У процесу подучавања страног језика овај приступ помера фокус са језика који је предмет учења, на ученика који тај језик учи. У свом раду о хуманистичким активностима и мотивацији, Кормон (Cormon 1986: 278) истиче:

„Хуманистички приступ ме је навео на свест о томе да ће ученици учити боље уколико су наставници заинтересовани за своје ученике, а не само за предмет подучавања, и уколико лекције нису посвећене артифицијалном свету, већ се односе на садашњи тренутак.”

Развоју *Афективно-хуманистичкој* *прислуш* у настави допринео је и Чарлс Карен (Charles Curran), професор клиничке психологије на Лајола универзитету у Чикагу (енг. Lyola University, Chicago). Овај приступ подучавања језика проистекао је из крусева које је он предавао на универзитету, а као професор психологије Карен се бавио саветодавним активностима (Richards & Rodgers 1986: 113). *Афективно-хуманистички* *прислуш* у примени професора Карена и његових колега познат је и под називом *Учење језика у заједници* (енг. Community Language Learning), а проистекао је из примене теорије *Саветодавној* *прислуш* *учењу језика* (енг. Counsel-Learning theory) (Richards & Rodgers 1986: 113). Према Карену (Curran 1976, 1977, у: Larsen-Freeman 2000: 89) у процесу учења страног језика наставник би требало да буде језички саветник и да у потпуности разуме учеников доживљај тог процеса. Наставник би, такође, требало ученика да доживљава као централни елемент процеса учења страног језика. Циљ је да ученик превазиђе негативан осећај приликом учења страног језика, а који може битно нарушити његов успех. Овакав начин размишљања довео је до другачијег приступа у процесу подучавања страног језика заснованог на стварању односа поверења између наставника и ученика, а са циљем учења језика у комуникативне сврхе (Larsen-Freeman 2000: 89).

У оквиру *Афективно-хуманистичкој* *прислуш*, поред спознаје ученикових потреба, страни језик се учи кроз све вештине. Међутим, ипак вештина говора претходи учењу страног језика кроз читање и писање реченица које су усменом продукцијом створили (Larsen-Freeman 2000: 66). Конверзација је од кључног значаја, као и вокабулар и граматичке структуре које се усвајају, међутим, граматика, премда експлицитно подучавана, минимално је заступљена у настави. Иако донекле постоји заступљеност свих вештина, писање и даље остаје подређена вештина. Писање је присутно, али у виду активности писања кратких пасуса, а изостанак било каквог вида формалног тестирања још више умањује њену заступљеност у оквиру овог приступа. Овај приступ, попут претходних, комуникативност приписује искључиво говорним вежбама и не препознаје комуникативни карактер писаног дискурса. С обзиром на то да се у писању не види функција комуникативности, одатле и не проистиче потреба да наставници подстичу вештину писања приликом подучавања страног језика. Оваква ситуација биће још неко време присутна у настави страних језика.

## 2.8. ПРИСТУП ЗАСНОВАН НА РАЗУМЕВАЊУ ЈЕЗИЧКОГ МАТЕРИЈАЛА И УЛОГА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

Из истраживања на пољу учења матерњег језика развио се и *Присћуи* заснован на разумевању језичког материјала (енг. Comprehension-based Approach/Comprehension Approach) чији су оснивачи, Постовски (Postovsky 1974), Виниц (Winitz 1981), Крашен и Терел (Krashen & Terrel 1983) сматрали да је учење страног језика веома слично усвајању матерњег језика (Celce-Murcia 2001: 8). Према Виниц (Winitz 1981), шездесетих и седамдесетих година двадесетог века била је заступљена хипотеза да би процес учења језика требало да започне са вештином разумевања, а потом да уследи продуктивне вештине (у: Larsen-Freeman 2000: 107). Примењени лингвисти сматрали су да је неопходно прво ученику обезбедити разумљив језички инпут који је за један степен изнад његове/језичке компетенције (Celce-Murcia 2001: 8; Larsen-Freeman 2000: 107), а да ће потом, на основу њега, он/она спонтано моћи да произведе језик. Наравно, говор ученика у почетку неће бити савршен, али постепено ће ученик 'природним' путем научити језик изворног говорника (Larsen-Freeman 2000: 107).

Из оваквих постулата проистекло је више приступа/метода у настави страног језика. Једна од значајнијих је Крашенова и Терелова метода *Природни присћуи* (енг. Natural Approach) која истиче да је значајно ученике изложити циљном језику (Larsen-Freeman 2000: 107). Ученици добијају комуникативни инпут од наставника, а говоре тек када су спремни да произведу исказе на страном језику (Larsen-Freeman 2000: 107). У настојању да *афективни филтер*<sup>12</sup> буде што нижи, и на тај начин омогући несметано учење језика, ученицима је омогућено да сами одреде тренутак када ће проговорити на страном језику (Larsen-Freeman 2000: 107). На тај начин се избегава прављење великог броја грешака у изговору циљног језика зато што ученици нису приморани на самом почетку наставе да говоре на страном језику. Према Крашену, исправљање грешки не само да је непотребно, већ и штетно зато што утиче на подизање афективног филтера код ученика. (Krashen 1982, 1984, Krashen & Terrell 1983 у: Ferris 2010: 183) Поред подстицања аутономије ученика ка тренутку када ће проговорити на страном језику, од великог значаја је и становиште да се напредак ученика у учењу страног језика огледа у томе што су

<sup>12</sup> *Афективни филтер* је термин који се односи на утицај спољашњих фактора приликом учења страног језика. Стивен Крашен је још осамдесетих година двадесетог века истакао значај инпута наставника и ниског афективног филтера као предуслова за успешно учење страног језика. У свом раду *The Affective Filter in Second Language Teaching* Ду говори о Крашеновој теорији и о појави 'менталне блокаде' која онемогућава успешно учење страног језика (Du 2009: 162). *Афективни филтер* је подигнут уколико ученик није мотивисан или нема самопоуздање приликом учења, а спуштен је ако ученик није уплашен и забринут и уколико је спреман да се прикључи циљној говорној заједници (Du 2009: 162).

изложени значајном инпуту који је увек за један степен испред њихове постојеће језичке компетенције (Celce-Murcia 2001: 8).

*Присвоју заснован на разумевању језичког материјала*, који наглашава значај разумевања страног језика, довео је и до развоја метода *Пошћуни физички одговор* (енг. Total Physical Response) чији је оснивач Џејмс Ашер (James Asher). Према његовој теорији, ученику је најлакше и најмање стресно да постигне разумевање страног језика уколико се ослони на упутства наставника који га води кроз процес учења језика, без било каквог инпута матерњег језика у облику превода (Larsen-Freeman 2000: 108). Значење се преноси путем демонстрације или физичком активношћу и на тај начин активира се десна хемисфера мозга која је задужена за невербалне активности (Larsen-Freeman 2000: 111). Наставници сматрају да је најважније да ученици уживају приликом учења да комуницирају на страном језику (Larsen-Freeman 2000: 113) зато што је на тај начин учење језика забавно, а физичка активност доводи до темељнијег овладавања језичким знањем.

У оквиру метода *Пошћуни физички одговор* вештина разумевања говорног језика заузима примарну позицију у односу на продуктивне вештине говора. Такође, од примарног значаја је говорни језик у односу на писање које поприма секундарну позицију у учењу страног језика (Larsen-Freeman 2000: 115). Писање, представља пратећу активност која се у настави јавља знатно касније, тек пошто ученици разумеју одређене језичке структуре и језичку употребу, и тек након говорних активности којима усавршавају ове граматичке исказе. Комуникативност остаје окосница учења страног језика, али исто тако остаје карактеристика говорне вештине и није у великој мери повезана са активностима писања. Писани језик у свим претходним приступима, па и у *Пошћуном физичком одговору*, остаје на нивоу пратећег наставног материјала који може само понекад унети разноврсност или пак послужити као инструмент за вредновање знања језика ученика. Према Нунану (Nunan 1995: 86–87), овакав традиционални поглед на вештину писања није у складу са савременим теоријама које писање посматрају на нивоу дискурса. Тек *Комуникативни приступ* у настави страних језика придаје значај писаном исказу у погледу његове комуникативне сврхе и свести о циљаном реципијенту.

## 2.9. КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП И УЛОГА ВЕШТИНЕ ПИСАЊА

*Комуникативни приступ* (енг. Communicative Approach) у настави потиче још од шездесетих година двадесетог века, када се британска научна сцена на примењенолингвистичком плану померила са ситуационог приступа подучавању страног језика ка пуном комуникативном потенцијалу језика. Као што је Чомски

критиковао теорију структуралне лингвистике у Америци која је занемаривала креативност и јединственост сваког реченичног исказа, тако су британски лингвисти спознали значај функционалног, комуникативног потенцијала језика. Настава језика, према њиховом мишљењу, требало је да се огледа у савладавању комуникативне вештине, а не да се ослања на пуко овладавање језичким структурама (Richards & Rodgers 1986: 64).

Развоју *Комуникативної іприсіуїа* значајно је допринео британски лингвиста Хенри Видовсон (Widdowson 1978) својим прагматично-функционалном приступом у настави страних језика (Дурбаба 2011: 101). Он је указао на стање у настави језика које је објаснио на следећи начин: „Ученици можда знају правила употребе језика, али онемогућени су да их користе” (Larsen-Freeman, 2000: 121). На његов став утицали су радови британских функционалних лингвиста Фирта и Халидеја (Firth & Halliday), као и радови америчких социолингвиста Хајмза, Гамперза и Лабова (Hymes, Gamperz & Labov) (Richards & Rodgers 1986: 64). И амерички и британски научници имали су два циља у примени овог приступа: 1) да комуникативна компетенција представља циљ наставе страног језика и 2) да наставни поступци при учењу све четири језичке вештине у настави страног језика подједнако укључују и језик и комуникацију (Richards & Rodgers 1986: 66).

Изузетан допринос у развоју *Комуникативної іприсіуїа* и дефинисању његових постулата дао је Дел Хајмз (Dell Hymes)<sup>13</sup>, постављајући појам *комуникативне компетенције* у средиште свог интересовања. Он је увео термин *комуникативна компетенција*, допунивши тиме дихотомију *језичке компетенције/способности* (*linguistic competence*) и *језичке делатности* (*linguistic performance*) која се појавила како у лингвистици, тако и у области методике наставе страних језика. *Комуникативна компетенција* о којој је он говорио, супротстављала се Чомсковој теорији о *језичкој компетенцији*. Шездесетпете године двадесетог века Чомски је тврдио:

„да је језичка теорија заснована превасходно на идеаланом односу говорника–слушаоца у сасвим хомогеној структури говорне заједнице, где они познају свој језик савршено и приликом разговора нису под утицајем граматички иррелевантних услова комуникације као што су памћење, говорне препреке, померање пажње и интересовања и грешке (спорадичне или карактеристичне) приликом примене свог знања језика у тренутку конкретног говорног чина” (Chomsky 1965: 3 према: Richards & Rodgers 1986: 70).

13 Hymes, D. (1964), *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology.* (према: Richards & Rodgers 1986: 70).

Са оваквом језичком теоријом Хајмз се није сложио зато што је сматрао да је стерилна (Richards & Rodgers 1986: 66). Његова теорија заснивала се на становишту да је језичку теорију потребно посматрати као део свеобухватније теорије која подједнако подразумева и комуникацију и културу језика. Хајмз је сматрао да говорник може успешно да комуницира само ако поседује *комуникативну компетенцију* која се састоји од поседовања следећих знања (Richards & Rodgers 1986: 70):

- да ли је (и у којој мери) нешто формално могуће у комуникацији;
- да ли је (и у којој мери) нешто изводљиво и могуће имплементирати у комуникацији;
- да ли је (и у којој мери) нешто пригодно (адекватно, пожељно, успешно) у односу на контекст у коме се комуникација одвија и према којем се комуникација вреднује;
- да ли је (и у којој мери) нешто заиста изведено у комуникацији и шта то све подразумева.

За *Комуникативни процес* у настави, поред значаја *комуникативне компетенције*, битна је била и теорија аустралијског лингвисте Мајкла А. К. Халидеја (Michael Alexander Kirkwood Halliday). Он је теорији језика приступао са функционалног аспекта: „Лингвистика... се бави... описом говорних чинова или текстова, с обзиром на то да само проучавање језика у употреби може довести све функције језика и елементе значења у средиште интересовања” (Halliday 1970: 145, у: Richards & Rodgers 1986: 70). Хајмзова и Халидејева теорија о учењу језика поставила је основе за *Комуникативни процес* и детаљније описала све вештине и елементе наставе.

Целокупан *Комуникативни процес* заснива се на ставу да је циљ наставе језика оспособљавање ученика да комуницира на језику који учи, те се стога претпоставља да би наставни материјал требало да обухвати и друштвене функције језика, а не само језичке структуре (Celce-Murcia 2001: 8). Друштвена функција језика огледа се у групном раду ученика, као и у активностима попут глуме, где ученици опонашају свакодневне ситуације из живота које се заснивају на комуникативним чиницима. На тај начин у друштвеном контексту ученици усвајају норме комуникације које подразумевају како преношење, тако и обликовање идеја како би на најуспешнији начин дали значење својим исказима. Као што се може видети, императив овог приступа је промовисање комуникације (Larsen-Freeman 2000: 127) која се односи како на пошиљача, тако и на реципијента.

Све ове ситуационе активности, које имају комуникативни циљ, изводе се путем вежби свих језичких вештина подједнако

(говор, слушање, читање и писање) (Celce-Murcia 2001: 8). Ученици користе језик на нивоу дискурса, изнад нивоа реченице, и самим тим усвајају правила кохезије и кохеренције, али не само у оквиру вештине говора, већ и путем вештине писања (Larsen-Freeman 2000: 131). Као што се говор одвија разменом идејног значења између говорника и слушаоца, тако и у писању значење се добија путем интеракције између писца и читаоца (Larsen-Freeman 2000: 131). У оквиру *Комуникативної іприсіуїа* већи значај придаје се вештини писања и ученици језик користе на нивоу дискурса<sup>14</sup>, што значи да уче о комуникативним елементима као што су елементи кохезије и кохеренције (Larsen-Freeman 2000: 126–127). Према томе, можемо рећи да *Комуникативни іприсіуї*, заснован на комуникативном циљу преношења поруке, подстиче равноправност и значај свих вештина у настави страних језика што свакако делотворније доводи до савладавања страног језика у целости.

### 3. ЗАСТУПЉЕНОСТ И СТАТУС ЈЕЗИЧКИХ ВЕШТИНА СА ОСВРТОМ НА ВЕШТИНУ ПИСАЊА У ПРИСТУПИМА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Анализом приступа који су дали највиши допринос формирању постулата учења страног језика током година, можемо констатовати да је вештина писања тек од друге половине двадесетог века постала равноправна осталим језичким вештинама. Пре тога, ова вештина била је мање или више заступљена у оквиру наставних приступа, те јој се тек појавом *Комуникативної іприсіуїа* посветила адекватна пажња у настави страног језика. Због те чињенице потребно је табеларним приказом (Табела 1 и Табела 2) представити развој вештине писања у оквиру ових приступа како бисмо сагледали и спознали померање статуса вештине писања са пратеће и додатне активности која је оријентисана на репродуктивну сврху, ка активностима савремене наставе и писања на нивоу дискурса, чиме се истиче комуникативна функција вештине писања.

<sup>14</sup> *Социолошки іериод* је најавио комуникативни карактер писања, истакнута је комуникативна функција писаног језика и тиме се уводи у *дискурсни іериод* у оквиру којег се истиче значај писаног производа који настаје, чита се и интерпретира искључиво у друштвеном контексту. (Миленковић 2021: 175)



### 3.1. ЗАСТУПЉЕНОСТ СВИХ ЈЕЗИЧКИХ ВЕШТИНА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И САВРЕМЕНОЈ НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Табела 1 указује на значајна померања и флукуацију статуса свих језичких вештина током година, као и на теоријско тежиште према традиционалним и савременим приступима.

ПРИСТУПИ	РЕЦЕПТИВНЕ ВЕШТИНЕ		ПРОДУКТИВНЕ ВЕШТИНЕ	
	СЛУШАЊЕ	ЧИТАЊЕ	ГОВОР	ПИСАЊЕ
Класични метод/ Граматичко-преводни приступ ( <i>Classical Method/Grammar-translation Approach</i> )	*секундарна вештина	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина	<b>*примарна вештина</b>
Директни приступ ( <i>Direct Approach</i> )	*секундарна вештина	*секундарна вештина	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина
Приступ усмерен на вештину читања ( <i>Reading Approach</i> )	*секундарна вештина	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина	*секундарна вештина
Говорно-ситуациони приступ ( <i>Oral-situational Approach</i> )	*секундарна вештина	*секундарна вештина	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина
Аудио-лингвални приступ ( <i>Audio-lingual Approach</i> )	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина
Когнитивни приступ ( <i>Cognitive Approach</i> )	<b>*начелно примарна вештина</b>	<b>*начелно примарна вештина</b>	<b>**примарна вештина</b>	<b>*начелно примарна вештина</b>
Афективно-хуманистички приступ ( <i>Affective-humanistic Approach</i> )	*секундарна вештина	*секундарна вештина	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина
Приступ заснован на разумевању језичког материјала ( <i>Comprehension Approach</i> )	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина
Комуникативни приступ ( <i>Communicative Approach</i> )	<b>*подједнака заступљеност свих вештина</b>	<b>*подједнака заступљеност свих вештина</b>	<b>*подједнака заступљеност свих вештина</b>	<b>*подједнака заступљеност свих вештина</b>

Табела 1. Заступљеност језичких вештина у оквиру најзначајнијих приступа

На основу Табеле 1 можемо видети да је сваки приступ вредновао одређену/не језичке вештину/е у настојању да на најбољи начин допринесе успешном савладавању страног језика. У оквиру традиционалних приступа, примарне вештине биле су заступљене и код рецептивних и продуктивних вештина, без јасне тенденције која води ка комуникативној функцији језика. Међутим, тек јачањем савремених теоријских ставова о језику као друштвено-условљеној активности и његовом комуникативном потенцијалу, можемо говорити о појави приступа учењу језика који је у складу са савременим потребама човека у вези са употребом језика. Савремени приступи су нагласили значај продуктивне и функционалне употребе језика и самим тим примарни значај био је нешто више заступљен код продуктивних вештина, све до *Комуникавиној приступу* када је овладало мишљење да за успешно усавршавање страног језика у наставној пракси је неопходно подједнако развијати све језичке вештине.

### 3.2. НАСТАВНЕ ТЕХНИКЕ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА У ТРАДИЦИОНАЛНИМ И САВРЕМЕНИМ ПРИСТУПИМА НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Када говоримо само о вештини писања, у Табели 2 имамо увид у наставну праксу и ставове теоретичара који су утицали на обликовање наставе вештине писања. На тај начин, у оквиру сваког приступа, могуће је дијахронијски анализирати конкретне наставне технике и задатке за вештину писања који су били примењивани у наставној пракси страних језика током година. Табела 2 приказује заступљене активности вештине писања у оквиру најзначајнијих приступа.

1.	Класични метод/ Граматичко-преводни приступ <i>(Classical Method/ Grammar-translation Approach)</i>	- додатна активност (репродуктивна сврха), - превођење (прецизно превођење граматичких конструкција и реченица), - писање се углавном одвијало на нивоу структурирања реченичне конструкције, - спорадично писање пасуса на задату тему
2.	Директни приступ <i>(Direct Approach)</i>	- додатна активност, - писање тематских пасуса, диктат, попуњавање изостављених делова текста
3.	Приступ усмерен на вештину читања <i>(Reading Approach)</i>	- додатна активност (репродуктивна сврха), - превођење, - граматичке јединице подучаване кроз вештину писања

4.	Говорно-ситуациони приступ (Oral-situational Approach)	- додатна активност, - састављање језичких конструкција тек након говорних активности
5.	Аудио-лингвални приступ (Audio-lingual Approach)	- додатна активност, - у служби учења граматичких структура, - допуњавање дијалога или неке друге врсте текста
6.	Когнитивни приступ (Cognitive Approach)	- говорна активност претходи вештини писања, - вежбе писања заступљеније више него у претходним приступима, али изостанак формалног тестирања умањује значај вештине писања
7.	Афективно-хуманистички приступ (Affective-humanistic Approach)	- писање кратких пасуса, - формално изостављено тестирање ограничава тестирање путем вештине писања, - приступ не препознаје комуникативну функцију писаног дискурса и стога наставници не подстичу вештину писања
8.	Приступ заснован на разумевању језичког материјала ( <i>Comprehension Approach</i> )	- значајна као продуктивна вештина, али рецептивне вештине су у првом плану, - користи се као пратећи наставни материјал који уноси разноврсност или као инструмент за вредновање - додатна активност тек након говорних активности којима се усавшавају граматички искази
9.	Комуникативни приступ (Communicative Approach)	- спознаја интеракције између писца и читаоца, - придаје се значај подучавању комуникативних елемената писања (кохезија, кохеренција, регистар)

Табела 2. Заступљене активности вештине писања у оквиру најзначајнијих приступа

Као што се може видети из Табеле 2 и као што Селсе-Мерсија истиче, савремени приступи: *Когнитивни приступ*, *Афективно-хуманистички приступ*, *Приступ заснован на разумевању језичког материјала* и *Комуникативни приступ*, обједињују елементе који нису супротстављени, већ се због својих тежишта интересовања допуњују (Selce-Murcia 2001: 9). Сва четири приступа баве се питањима

„граматичких правила, афективних чинилаца, разумевањем/рецепцијом и комуникацијом и на тај начин ученика виде као индивидуу која размишља, осећа, разуме и изражава сопствене мисли и идеје” (Celce-Murcia 2001: 9). Самим тим, наставне технике вештине писања своју репродуктивну сврху надограђују и постепено, до *Комуникативної йрисїуїа*, све више истичу друштвено-условљену комуникативну функцију језика. У савременим приступима наставе страног језика препознаје се комуникативни потенцијал писаног дискурса и на тај начин у наставну праксу укључено је све више комуникативних фактора попут интеракције између читаоца и писца, кохеренције и кохезије.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Дијахронијском анализом заступљености језичких вештина у настави страних језика настојали смо да установимо статус језичких вештина и посебно њихов међуоднос у поређењу са вештином писања. Развојни пут од традиционалних приступа ка савременој наставној пракси указао је на флукуацију и померање тежишта у погледу доминације одређених језичких вештина у наставној пракси.

Учили смо померање функције учења страног језика са традиционалних постулата, где је подучавање страног језика било у служби усавршавања матерњег језика и развоја интелектуалних и менталних способности појединца. Потом је циљ био оспособљавање ученика да воде разговор на страном језику, затим да разумеју прочитани текст на страном језику, све до говорно-ситуационог приступа који је предност понудио практичној примени језика са становишта структурализма, а потом и ка становишту структуралне лингвистике и бихејвиоризма чији императив је био овладавање страним језиком преко стварања нових навика у облику стимулус-одговора. Савремене теорије спознале су значај когниције и афективног стања ученика као мотивационих фактора који могу стимулисати или блокирати учење страног језика, све до спознаје функционалног аспекта и остваривања комуникативног потенцијала у савладавању страног језика.

Вештина писања у традиционалним приступима заузима маргинално место у односу на остале језичке вештине. Кроз наставне технике установили смо да је спектар активности примарно задовољавао репродуктивну сврху језика, све до савременог *Комуникативної йрисїуїа* када ова вештина еквивалентно коегзистира са осталим језичким вештинама. У савременој пракси настава вештине писања приликом учења страног језика добија свој пуни комуникативни потенцијал када је прагматичко-функционални приступ учењу језика

уздиже на ниво дискурса, где се кроз продуктивну вештину писања спознаје значај фактора интеракције између писца и читаоца, а у наставу страног језика укључују комуникативни елементи писања.

### Литература

1. Вучо 2009: Ј. Вучо, У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе, *Иновације у настави странијезика*, 41–54, Београд: Учитељски факултет.
2. Дурбаба 2011: О. Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставе странијезика*, Београд: Завод за уџбенике.
3. Ду 2009: Х. Ду, The Affective Filter in Second Language Teaching, *Asian Social Science*, Vol. 5, No. 8. [www.ccsenet.org/journal.html](http://www.ccsenet.org/journal.html)
4. Грејб и Каплан 1996: W. Grabe & R. B. Kaplan, *Theory and Practice of Writing, An Applied Linguistics Perspective*, Addison Wesley Longman.
5. Ферис 2010: D. Ferris, Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181–201.
6. Картер и Нунан (Ур.) 2001: R. Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: CUP.
7. Ларсен-Фримен 2000: D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, New York: OUP.
8. Миленковић 2021: Б. Миленковић, Историјски развој наставе вештине писања: експресивни, когнитивни, социолошки и дискурсни период, *Липар*, 73/XXI, 159-177.
9. Нунан 1995: D. Nunan, *Language Teaching Methodology, A textbook for Teachers*, Hertfordshire: Prentice Hall International.
10. Ричардс и Роџерс 1986: J. C. Richards & T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching, A description and analysis*, Cambridge: CUP.
11. Селсе-Мерсија 2001: M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, USA: Heinle & Heinle.
12. Силва 2001: T. Silva (ed.), *On Second Language Writing*, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

### Консултовани линкови:

1. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/125207/James-S-Coleman> преузето 11. 7. 2014. у 14:20.
2. <http://www.simplypsychology.org/cognitive.html> преузето 16.07.2014. у 9:55.

**B. Milenković & S. Josifović-Elezović/RETROSPECTIVE STANCE ON THE LANGUAGE SKILLS IN ELT AND THE POSITION OF WRITING**

**Summary:** At the beginning of the twentieth century L2 teaching practice has been established based on the theoretical framework and practice of L1 teaching. Striving to meet the needs of L2 students sufficiently there was a need to shift the focus of the teaching practice through many traditional and contemporary approaches. Although today there is a rather equivalent distribution among all four language skills in the classroom, for a long period of time the writing skill has been marginalized. In order to understand the status of the writing skill in the L2 classroom, this study attempts to recapture the development and the position of the writing skill from the middle of the XX century to the contemporary practice today in relation to the status of other language skills. In this research we have applied a descriptive and a comparative analysis to discover that the writing skill position has just recently obtained a coexisting, equivalent status in the L2 classroom in relation to other skills and the results enlighten the teaching techniques that have been utilized for the writing skill respectively in the transition from the traditional towards the contemporary teaching approaches.

**Key words:** *L2 teaching practice, approaches/methods, receptive language skills, productive language skills, writing skill*

*Примљен: 10. фебруара 2022.*

*Прихваћен за штампу фебруара 2022.*