

5.

POSTAVLJANJE PITANJA I RAZVOJ STRATEGIJA

Ponovimo, lista pravila učeniku u načelu ne pomaže. Uz svaku se listu gramatičkih pravila moramo pitati što ta pravila povezuje. Drugim riječima, pravila samo po sebi nisu pogrešna (iako se i takvih može naći u udžbenicima i gramatikama) već su pokušaj da se „linearno“ opiše prirodni sustav koji nije linearan, odnosno strogo algoritmičan. Jezik jest linearan u smislu komunikacije koja se razvija linearno kroz vrijeme u cilju prijenosa poruke, ali jezik kao značenjski sustav je složena mreža međusobno povezanih kategorija, odnosno sustav koji je određen nizom kontekstualnih, društvenih i individualnih čimbenika. Uzmimo primjer popularnih knjižica pod nazivom *memento* – *memento* engleske gramatike, *memento* hrvatske gramatike, itd. Čemu one zapravo služe? I kome? Tijekom godina, dok je autorica paralelno radila i kao sveučilišna nastavnica i kao nastavnica u školi, njeni su je učenici uputili da je zgodno imati *memento* da se primjerice provjeri oblik nepravilnog glagola ili točan naziv nekog glagolskog vremena. To zapravo znači da je *memento* poput svake druge gramatike – referentno mjesto za provjeru specifičnog podatka o jeziku. Međutim, takvo je mjesto učeniku u stvari beskorisno ako nije prilagođeno predznanju – jezičnom i metajezičnom. Većina udžbenika ima gramatičke sažetke koji su prilagođeni gradivu i uzrastu te su time mnogo korisniji. Početniku je *memento* gomila primjera i pravila u kojem teško prepoznaje sustav ili dijelove sustava. Naprednom su učeniku/govorniku, s druge strane, gomila opisa već usvojenog i/ili naučenog. No, ono što *memento* čini privlačnim jest činjenica da nam pomaže da se prisjetimo (otuda mu i ime) – zaboravili smo pravilo kada se koristi pluskvamperfekt, zaboravili smo koji od dva engleska prezenta nazivamo jednostavnim prezentom ili koje se sve vremenske oznake koriste s prezent-perfektom. Samo nam prisjećanje uz pomoć *mementa* neće pomoći u tečnoj proizvodnji jezika, ali daje nam osjećaj da smo u doticaju sa sustavom, da smo uspjeli nešto dozvati iz pohranjenih informacija, da smo nešto davno (na)učeno prepoznali i da nam nije strano. Sve nas ovo dovodi do dobro nam poznate činjenice, a to je da je za učenje jezika važno pamćenje. Pitanje koje se uvijek postavlja jest što možemo učiniti u procesu poučavanja

da bismo olakšali učenje i pamćenje. Već desetljećima se vjeruje da dubina obrade informacija, prema modelu Craika i Lockharta (1972), utječe na pamćenje. Model pretpostavlja kontinuum od plitke obrade (analiza fizičkih i senzornih obilježja) preko dublje (prepoznavanje oblika i objekata) do najdublje koja se odnosi na tumačenje i izgradnju značenjskih asocijacija. Upravo se za najdublju obradu pretpostavlja da je odgovorna za bolje pamćenje informacija. Pored toga, istraživanja u području ovladavanja jezikom nam govore da postoji značajna razlika u tome kako što učimo odnosno pamtimo. Primjerice, obrasce koji su karakteristični za fonologiju, sintaksu i ortografiju pamtimo bez svjesnog napora, naravno, ako smo im dovoljno izloženi. Slike i ponavljajući nizovi koje vidimo odnosno čujemo „urezuju se“ u naše pamćenje i naš ih um pohranjuje bez obzira na razinu našeg svjesnog napora (vidi npr. Aslin, Saffran i Newport 1998; Dell, Reed, Adams i Meyer 2000; N.C. Ellis 2006a, 2006b; Shanks, 1995, 2005; Williams 2009). Međutim, značenja se izgrađuju, njih ne „pokupimo“ usput i lako. Značenja su dinamična i emergentna. Za njih je potrebno više svjesne pažnje, znanja o svijetu koje nas okružuje i kontekst. Uzmimo primjer postera i neonskih reklama, odnosno domišljatih vizualnih i tekstovnih poruka koje nam odašilju. Često se dogodi da svakodnevno prolazimo pored jedne te iste reklame, naš um registrira sadržaj, ali joj ne posvetimo svjesnu pažnju i njeno značenje stoga do nas ne dopire. Prepoznat ćemo da smo je ranije vidjeli, ali ne i nužno što uistinu predstavlja tj. znači. Isto nam se događa i s dojmljivim i zvonkim najavama te promidžbenim dosjetkama na radiju ili televiziji. Prepoznat ćemo melodiju, glas radijskog voditelja, uvodne note i tome slično, ali bez svjesne uključenosti u sadržaj, neće doći do izgradnje značenja. Slično je i kod ovladavanja jezikom, a okolnosti su osobito nepovoljne kada se radi o stranom jeziku. Kod stranog jezika se suočavamo s dva velika izazova: prvo, prosječna izloženost stranom jeziku (u učionici i izvan nje) nesrazmjerno je manja negoli izloženost materinskom (ili prvom) jeziku te drugo, manjak izloženosti se pokušava nadomjestiti poučavanjem gramatike preko liste pravila o tvorbi i uporabi te učenjem napamet. Drugim riječima, umjesto dinamične i

subjektivne izgradnje značenja, učenici se često suočavaju s premošćivanjem jaza između već desetljećima popularnog komunikacijskog pristupa s jedne strane te učenja napamet s druge strane. Valja napomenuti da se učenje napamet ne odnosi samo na uobičajene liste nepravilnih glagola ili popis značenja imenica, pridjeva, glagola itd. Učenje napamet odnosi se na niz pravila i značenja koja su u jeziku organski povezana, ali se tako ne poučavaju višeznačnost i kognitivna motiviranost fraznih glagola i idioma, značenje i uloga određenog i neodređenog člana, uporaba glagolskih vremena itd. Pitanje je, dakle, **kako integrirati izloženost i komunikaciju na stranom jeziku s vidovima učenja i poučavanja koji su nužni pri učenju stranog jezika jer nadomještaju okolnosti u kojim se usvaja materinski jezik**. Pitanje je i kako bi trebali izgledati procesi učenja i poučavanja kako bi se premostio jaz između izloženosti jeziku i komunikacije s jedne strane te eksplicitnog poučavanja i učenja s druge strane. Kao što je već napomenuto pri kraju prethodnog odjeljka, učenje i poučavanje bi se trebali oslanjati na sljedeće:

- 1) poticanje analitičnosti kroz smisleno učenje gramatike i vokabulara;
- 2) stvaranje uvjeta za razvoj strategija učenja;
- 3) jezik u interakciji s ostalim komunikacijskim modalitetima.

Već smo na primjeru prezent-perfekta prikazali smislen i **kognitivno motiviran opis** gramatičke konstrukcije koja služi kao temelj poučavanja koje se odmiče od liste pravila. Takav je opis i Langackerov prikaz engleskog jednostavnog prezenta u kojem se sustavno povezuju sve uporabe toga glagolskog vremena i objašnjava konceptualna konfiguracija koja prezent čini pravim sadašnjim vremenom.

Prihvatimo li značaj dubine obrade informacija za pamćenje, jasno je zašto je važno učenicima gramatiku približiti pitanjima

o njenoj smislenosti (naspram arbitrarnosti). Umjesto učenja napamet, učenike se pravim **pitanjima** potiče na:

- a) stvaranje veza između oblika i značenja;
- b) prepoznavanje simboličnosti gramatičke strukture;
- c) uočavanje konceptualne uloge gramatičke strukture;
- d) definiranje sheme koja kategoriju „drži na okupu“.

U nastavku ćemo se pozabaviti **važnošću strategije predočavanja** kroz interakciju jezika i slike na primjeru uočavanja konceptualne uloge člana *the* pri uporabi s geografskim imenima. Povezat ćemo ulogu višemodalnosti u poučavanju s procesom umnog predočavanja temeljenog na iskustvu te njihove veze s kognitivnom uključenošću učenika u procesu učenja. Na kraju ćemo opisati i jedan vrlo praktičan primjer primjene ovakva pristupa poučavanju gramatike na primjeru engleskog određenog člana.

5.1 VIŠEMODALNOST, PREDOČAVANJE I KONCEPTUALNA ULOGA ENGLESKOG ČLANA 'THE'

Višemodalno konstruiranje značenja jedan je od načina kako poticati dublju obradu informacija, olakšati zapamćivanje te povećati učenikovu **kognitivnu uključenost** u procesu učenja. Prije negoli opišemo primjer poučavanja, reći ćemo par riječi o kognitivnoj uključenosti koju možemo definirati u užem i širem smislu. Ona se u užem smislu poistovjećuje s dubinom obrade informacija (Craik i Lockhart, 1972), a u širem smislu se u recentnijim opisima govori o njenoj višestranosti i široj prirodi te je se definira s obzirom na njezine bihevioralne, afektivne i kognitivne aspekte (Appleton i dr., 2006; Fredricks i dr., 2004). Za temu ove knjige izravno je relevantna kognitivna uključenost koja se odnosi na dubinu obrade informacija, iako je na općoj obrazovnoj razini nužno uzeti u obzir složenost kognitivne uključenosti te se baviti njenom prirodom kroz međudnos afektivnih, kognitivnih i bihevioralnih procesa. Svakom je nastavniku, primjerice, jasno koliko motivacija utječe na spoznajne aspekte u procesu učenja te učenikov uspjeh u ovladavanju gradivom, odnosno u izgradnji znanja. No, budući da se u ovoj knjizi ponajprije bavimo kognitivnim procesima i strateškim konstruiranjem značenja kojemu je cilj potaknuti dublje procesiranje pri obradi i učenju jezika, konstrukt o kojima ćemo govoriti izravno se dotiču upravo kognitivne uključenosti koju podrazumijevaju Craik i Lockhart. Iako kognitivni neuroznanstvenici i dalje aktivno istražuju i opisuju razine obrade informacija i prirodu procesa odgovornih za uspješnost dubokog kodiranja i lakšeg dosjećanja, općeprihvaćena je ideja o postojanju niza kognitivnih strategija koje pospješuju dublju obradu informacija, a time i njihovo uspješnije pamćenje i učenje. Tu se već tradicionalno ubrajaju strategije koje uključuju

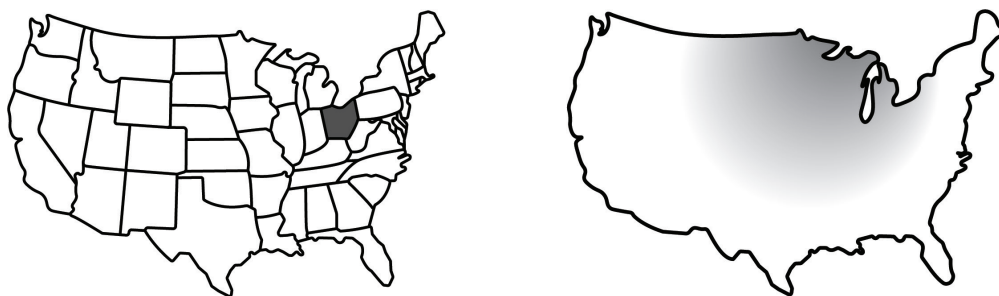
značenjsku obradu sadržaja, vizualizaciju i predočavanje, povezivanje sadržaja s dotad naučenim, kontekstualizaciju koja sadržaj čini smislenim i tome slično. U kontekstu ovladavanja jezikom, **dubina obrade** jezične informacije je usko **povezana s kognitivnom ili konceptualnom motivacijom** određene jezične strukture te **kognitivnim procesima koji se aktiviraju u procesu predočavanja**. Prije negoli krenemo na primjer poučavanja, podsjetimo se na temeljne postavke kognitivne lingvistike:

- a) jezik, kognicija i iskustvo čine nerazdvojnu trijadu u procesu ovladavanja jezikom i procesu izgradnje jezičnog značenja;
- b) značenje je rezultat subjektivne umne aktivnosti, odnosno komunikacije kognitivnih procesa i iskustva;
- c) kognitivni procesi su temeljni aspekti konstruiranja značenja, a prepoznajemo ih u svim gramatičkim i leksičkim strukturama;
- d) gramatika je smisljena bez obzira na svoju shematičnost;
- e) gramatika i leksikon čine kontinuum.

Zamislimo sada nastavnikov zadatak kojem je cilj učenike poučiti uporabi određenog člana s toponimima, odnosno prirodnim i društvenim geografskim imenima. Posegne li nastavnik za bilo kojim „sustavnijim“ gramatičkim opisom, naići će na iscrpne liste geografskih imena te temeljnu podjelu na ona koja se ne koriste s članom *the*, baš kao i osobna imena ljudi, te na ona koji su „izuzeci“ te ispred kojih se koristi određeni član. No, prisjetimo se kratko zašto je određeni član ispred imena izuzetak. Naime, uloga određenog člana je, baš kao što mu ime i kaže, „određivanje“ odnosno **upućivanje na nešto određeno**. Upućivanje na nešto

određeno u jeziku pretpostavlja uključenost ciljnog elementa ili elemenata u ono što opisujemo. Npr., uđe li školski trener ili nastavnik u dvoranu i zatekne lopte na parketu koje smetaju za zagrijavanje, reći će učenicima: *Please put away the balls into the baskets!* Govornik (trener/nastavnik) naravno očekuje da sve lopte budu pospremljene u košare koje su raspoređene u dvorani. Da bi se to ostvarilo, i govorniku i njegovim sugovornicima (učenicima) sve lopte i sve košare moraju biti **umno dostupne zajedničkim znanjem**. Zajedničko je znanje od središnje važnosti za razumijevanje konceptualne uloge određenog člana i općenito određenosti u jeziku. Kod osobnih se imena određenost pretpostavlja time što su entiteti o kojima se govori jedinstveni – osobno ime čovjeka određuje o kojem se čovjeku radi, ime grada određuje o kojem se gradu radi itd. No, vratimo se na geografska imena koja očigledno ne podliježu do kraja pravilu o osobnim imenima, odnosno ne isključuju potrebu za korištenjem određenog člana. Dakle, nastavnik će posegnuti za pravilima o uporabi određenog člana s toponimima, a gramatike i gramatički sažeci u udžbenicima ređat će skupine s i bez člana. Određeni se član ne koristi ispred gradova, država i planina, ali se koristi ispred mora, rijeka i oceana (međutim, ne ispred imena jezera). Nalazimo ga i ispred pustinja, država čije ime je u množini, otočja, planinskih lanaca itd. Liste se nastavljaju s pravilima za imena zgrada, ulica, mostova i trgova. Na prvi je pogled cijeli sustav prilično arbitraran te ga nastavnik tako i poučava. Jedino pravilo koje je popraćeno svojevrsnim poopćenim objašnjenjem jest ono koje kaže da se određeni član koristi uz geografska imena koja su u množini – npr. *the United States, the Bahamas, the Netherlands, the Phillipines*. Međutim, uključi li u svoju nastavu **kognitivnolingvistički pristup poučavanju**, nastavnik će si prije svega postaviti pitanje: **koja je konceptualna uloga** određenog člana? Razmotrit će pravila ponuđena u udžbenicima i gramatikama, ali i razmisliti o svim primjerima kojih se može dosjetiti tijekom pripreme nastave. Na umu će imati da je gramatika smisljena i odražava konceptualnu strukturu govornika jezika. Što je drugačije kod, primjerice, gradova i država s jedne strane te rijeka i oceana s druge? Zašto

se član ne koristi s imenima država u jednini, ali se koristi s imenima u množini? Nastavnik će se voditi i idejom da ustroj gramatičkih kategorija nije arbitraran i kaotičan, već dosljedan i motiviran. Iako im granice nisu (i ne mogu biti) matematički precizne, kategorije su temeljni oslonac u smislenom poučavanju koje uzima u obzir kognitivne procese u interakciji s iskustvom. Naravno, nastavnik će se poslužiti i raspoloživim kognitivnim gramatikama (npr. Langacker, 1987; Radden i Dirven, 2007) te svojim metodičkim znanjem i vještinama osmisliti aktivnosti koje potiču **razumijevanje i izgradnju znanja**. Pogledajmo jedan od vizualnih prikaza iz kognitivne gramatike Raddena i Dirvena:



Slika 9. Geografska područja sa i bez jasnih granica
(Radden i Dirven, 2007, str. 101)

Lijevi crtež prikazuje političku kartu SAD-a i granicama izdvojenu i na crtežu popunjenu američku saveznu državu *Ohio*. Desni crtež prikazuje SAD bez ucrtanih saveznih država i zasjenčano područje koje Amerikanci nazivaju *The Midwest*. Razlika je vrlo jasna. *Ohio* je savezna država jasno određenih granica dok je *Midwest* područje koje nema stroge granice i proteže se kroz nekoliko saveznih država. Jednako kao i države svijeta, npr. *Croatia*, *Canada*, *Mexico*, američke savezne države imaju politički određene i precizne granice, a izostanak člana značenjski kodira i signalizira konceptualizaciju područja kao **omeđenog**. S druge strane, područje koje nema jasne granice ispred imena dobija određeni član *the*. Ova je usporedba odličan

primjer s kojim bi nastavnik mogao osmisliti uvodne aktivnosti u poučavanje određenog člana s geografskim imenima. Razloga je nekoliko:

- 1) razlika je očigledna i jasna – uvijek je preporuka krenuti s primjerima koji su konkretniji i očigledniji;
- 2) primjer je lako umno predočiv, a i lako ga je vizualno prikazati crtežom ili slikom;
- 3) tema je sama po sebi međupredmetna u pravom smislu te riječi – u višim razredima osnovne škole, kada je ovakvo poučavanje i primjereno zbog učenikove dobi i kognitivne zrelosti, snalaženje na zemljopisnim kartama je jedna od osnovnih vještina kojom učenici trebaju ovladati;
- 4) nastavnik se može osloniti na učenikovo iskustvo te pitanjima potaknuti na razmišljanje o entitetima koje percipiramo omeđenim ili neomeđenim – navedena je oprečnost značajna u nizu gramatičkih struktura (sjetimo se razlike između svršenih i nesvršenih procesa, brojivih i nebrojivih imenica itd.).

Pitanja su općenito temelj poučavanja. Ona su dragocjeno i neizbježno oruđe u izgradnji znanja, razvoju strategija učenja, poticanju kritičkog mišljenja, razredne rasprave itd. Nažalost, današnji se trendovi „instant“ treninga i edukacija često prenose u obrazovni sustav. Informacije su pripremljene i organizirane, **„upakirane i spremne za uporabu“**. Udžbenici su popraćeni „nastavničkim paketima“ koji sadrže dodatni materijal i dodatne ideje, radne listiće, testove, priručnike za nastavnike, digitalni sadržaj i štošta drugo. Naravno, na nastavniku je da odabere što će i koliko koristiti, a koliko će se osloniti na vlastite (kreativne) resurse. Vratimo se sada na dragocjena pitanja koja učenika navode na smislenu izgradnju značenjske kategorije određenog člana. Nastavnik može učenicima postaviti niz pitanja koja će

aktivirati učenikovo iskustvo s jedne strane te opće kognitivne procese s druge. Npr.:

- *What do you notice in the drawings? How are they different?*
- *How do you know, in real life, that you are entering a new (geographical) territory – county, city, etc.? For example, while travelling through Croatia or any other country?*

Pitanja se naravno postavljaju na engleskom, odnosno na jeziku koji poučavamo. To nikako ne znači da je „zabranjeno“ korištenje materinskog jezika. S obzirom na učenikove odgovore i smjer rasprave, nastavnik može nastavu obogatiti novim višemodalnim unosom – kratkim filmom ili fotografijom. Zamislimo da su učenici samostalno došli do određenih zaključka o razlici između omeđenosti kod savezne države *Ohio* i neomeđenosti kod regije koja se naziva *Midwest*. Primjetili su da omeđenost isključuje uporabu člana jer se entitet već smatra omeđenim – granice područja su jasne i zadane. S druge strane, član *the* se koristi uz *Midwest*, što je učenike vjerojatno navelo na zaključak da je moguća konceptualna uloga člana svojevrsno umno omeđivanje. Kako bi učenike potaknuo na daljnje razmišljanje, nastavnik može pokazati fotografije koje prikazuju npr. planinski lanac, vidi slike 10. i 11. Na obje je fotografije planinski lanac „razvučen“ i izlazi iz okvira slike. Na drugoj je fotografiji (slika 11.) djevojčica koju ima ulogu promatrača i konceptualizatora u prirodnom okruženju o kojem govorimo. Ujedno nam je važna i za postavljanje sljedećih pitanja:

- *What do you think: can the girl see the whole mountain range?*
- *Do you recognize the mountains in the photo?*
- *Do you know the name of the highest peak of this mountain range?*



Slika 10. Velebit (engl. *The Velebit Mountains*)



Slika 11. Velebit i djevojčica kao promatrač (konceptualizator)

Rasprava će se usmjeriti prema činjenici da je planinske lance teško obuhvatiti jednim pogledom i smjestiti u jedan kadar, osim ako ih se ne snima s velike visine, te se ujedno ističe **konceptualna uloga određenog člana**, a to je **umno omeđivanje i kodiranje povezanosti** entiteta u jedan i jedinstveni sklop. S druge strane, planinske vrhove, odnosno individualne planine, nema potrebe umno omeđivati. Stoga ćemo reći npr. *The Velebit Mountains*, *The Dinarides*, *The Alps*, *The Rocky Mountains* (ili *the Rockies*), *The Himalayas*, ali ćemo reći Vaganski vrh, Denali, Mount Everest itd. Kao što se vidi iz primjera, pravilo se odnosi na planinske lance, planine i vrhove bez obzira na njihovu zemljopisnu lokaciju. Međutim, zanimljivo je primijetiti da se u nekim slučajevima određeni član *the* izostavlja ako izvorni jezik koristi član koji kodira određenost. Tako ćemo za planinski masiv u Omanu naći tri inačice imena: *Al Hajar Mountains*, *The Hajar Mountains*, ali i *The Al Hajar Mountains* (slika 12.). Naime *al* je arapski određeni član.



Slika 12. (The) Al Hajar Mountains, Oman

Budući da uvijek valja imati na umu izgradnju znanja i povezivanje s prethodnim znanjem s jedne strane, te motivaciju i pobuđivanje interesa s druge strane, nastava se može obogatiti dodatnim vizualnim materijalom. Primjerice, može se nastaviti s pitanjima što učenici prepoznaju na sljedećim fotografijama (slike 13-21). Radi se o gradovima, a namjerno su izabrane fotografije s manje ili više prepoznatljivim znamenitostima, elementima i vizurama.



Slika 13. Cleveland, SAD



Slika 14. Changsha, Kina



Slika 15. Šangaj, Kina



Slika 16. Zadar, Hrvatska



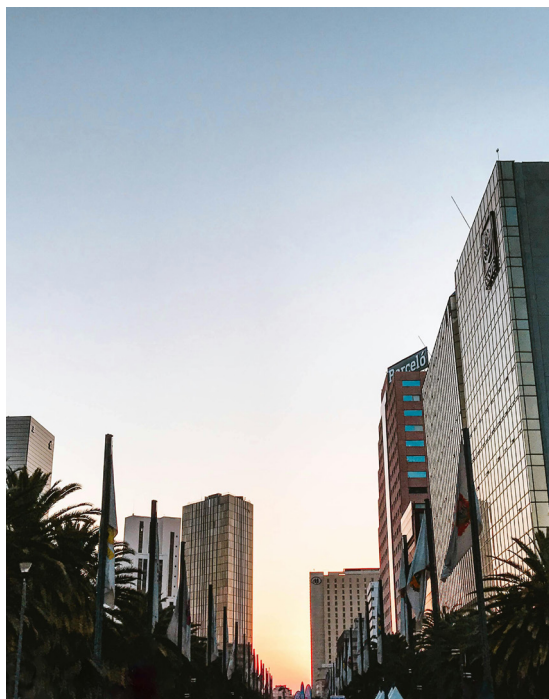
Slika 17. Doha, Katar



Slika 18. Rijeka, Hrvatska



Slika 19. New York, SAD



Slika 20. Mexico City, Meksiko



Slika 21. Mexico City, Meksiko

Za pretpostaviti je da će učenici prepoznati Zadar i Crkvu sv. Donata ili npr. pogled na New York. Međutim, ostale fotografije pružaju odličnu priliku za pogađanje na temelju natpisa i reklama, arhitekture, prirodnih obilježja pa i fizionomije i izgleda stanovnika gdje je navedeno vidljivo. Prilika je to i za smještanje gradova u države i regije, što dalje otvara mogućnost izgradnje znanja o uporabi određenog člana. Npr., nastavnik može postaviti sljedeća pitanje:

Where is Doha?

Zavisno od odgovora, sljedeće pitanje bi pitanje moglo biti:

And, where is Qatar?

Na to bi odgovori mogli biti: *the Middle East, the Persian Gulf, Asia* itd. Rasprava se može proširiti na zemlje koje nazivamo *Gulf countries: Bahrain, Kuwait, Oman, Qatar, Saudi Arabia i the United Arab Emirates*. Emirati su dobar primjer države kojoj je ime u množini, baš kao i npr. Sjedinjenim Američkim Državama (*the USA*). Bilo bi poželjno države potražiti na karti svijeta, bilo na zemljopisnoj karti koju učenici inače koriste na nastavi zemljopisa ili pak na karti na engleskom jeziku koju bi bilo korisno imati u učionici. Nadalje, učenike se može navesti na pogađanje grada na fotografiji na slici 13. Budući da se radi o Clevelandu u saveznoj državi *Ohio* koja je dio ranije spomenute američke regije *the Midwest*, učenici imaju priliku povezati nove informacije s ranije spomenutim informacijama, ali i s prethodnim znanjem iz zemljopisa i životnim iskustvom u najširem smislu te riječi.

Učenicima se može zadati domaća zadaća ili projekt: prikupiti fotografije, bilo s vlastitih putovanja ili s putovanja roditelja, rodbine, prijatelja, ili pak jednostavno pronaći fotografije na internetu. Fotografije moraju ilustrirati toponime uz čija se imena koristi određeni član te one uz koje se ne koristi. Važan dio zadatka je odabrati one fotografije koje sugeriraju svojevrsnu

omeđenost tj., neomeđenost. Primjer dvije takve fotografije – more naspram jezera – prikazan je na slikama 22. i 23.



Slika 22. Jadransko more (engl. *The Adriatic Sea*)



Slika 23. Jarun (engl. *Lake Jarun*)

Na fotografijama je vidljivo da je jezero vodena površina kojoj često vidimo drugu obalu, odnosno mjesta gdje se spaja s kopnom. Mora su prostranija i to nije moguće vidjeti (osim u slučaju obala otoka, ali to samo govori u prilog veličine mora).

Zaključno valja reći da se smjer rasprave i izgradnje značenja može planirati i provesti na niz načina. Prikazali smo tek nekoliko ideja koje mogu voditi k smislenom učenju i ovladavanju engleskim određenim članom s toponimima. No, ono što uvijek valja imati na umu i nastojati osigurati tijekom nastave jest sljedeće:

- 1) Učiniti učenje i izgradnju znanja iskustvenim.
- 2) Povezati gradivo međupredmetnim sadržajima.
- 3) Učiniti učenje smislenim.
- 4) Potaknuti na promatranje i zaključivanje.
- 5) Motivirati.

Iako se gore navedene preporuke mogu činiti vrlo ambicioznim s obzirom na vremenska i druga ograničenja s kojima se nastavnici suočavaju u planiranju i izvođenju nastave, realno se sve svodi na planiranje i spremnost na odmicanja od uvriježenog, odnosno određeni oblik **disruptivne inovacije** koju vidamo u drugim aspektima suvremenog života. U sljedećem ćemo poglavlju otvoriti pitanje povezanosti disruptivnih ideja i **kreativnosti** s aspektima **iskustvenog učenja**. Dotaknut ćemo se pitanja odnosa iskustvenog učenja i **proširene kognicije** kao sastavnice **4E kognicije**⁸ – međudisciplinarnog pristupa

⁸ Mark Rowlands (2010, str. 3) termin pripisuje Shaunu Gallagheru, organizatoru prve konferencije posvećenu 4E kogniciji (Sveučilište Centralne Floride, 2007) iako se termin spominjao i godinu dana ranije na radionici posvećenoj utjelovljenom umu (Sveučilište u Cardiffu, 2006)

kogniciji koji aktivno promiču kognitivni znanstvenici zadnjih dvadesetak godina, a koji uključuje utjelovljenu, ukorijenjenu, enaktivnu i proširenu kogniciju (engl. *embodied, embedded, enacted, extended*). Sadržaj poglavlja je inspiriran autoričnim nastojanjem da značaj kognitivne lingvistike u poučavanju jezika smjesti u širi okvir uloge kognitivne znanosti u obrazovanju. Iako se radi o vrlo kratkom osvrtu, poveznica kognitivne lingvistike i kognitivne znanosti je u primijenjenom smislu izrazito važna te bi mogla potaknuti daljnja razmišljanja vezana za kvalitetu poučavanja i obrazovanja općenito.