

**др Весна Пилиповић<sup>1</sup>**Факултет за правне и пословне студије  
„Др Лазар Вркатић“, Нови Сад

Стручни рад

## *Линјивистичко-педагошки аспекти улоге наставника у двојезичној настави*



**Резиме:** Овај рад анализира линјивистичко-педагошку улогу и одговорност наставника разредне или предметне наставе у двојезичној настави. У првим фазама имплементације двојезичне наставе већина заинтересованих наставника може осећати извесну забринутост за своје линјивистичко-комуникативне компетенције и могућност реализације наставе на страним језицима. Циљеви двојезичне наставе и наставе страним језицима нису исти, па су компетенције које се прећоручују у званичним документима, а које подразумевају познавање страним језика најмање на Б2 нивоу, сасвим довољне, јер се двојезична настава заснива на усвајању страним језика кроз комуникацију усмерену на садржај нелинијивистичког предмета. Извођење наставе на страним језицима у почетку није лако, али основни проблем у реализацији двојезичне наставе није линјивистичке, већ методолошке природе, па су неопходне темељна обука и припрема будућих предавача, које би обухватиле рад на усклађивању наставних техника које се примењују у оквиру предмета који предају и наставних техника које се примењују у модерној настави страним језицима.

**Кључне речи:** двојезична настава, усвајање језика, вишејезичност, компетенција, наставне технике.

### Увод

Циљ овог рада је анализа улоге наставника и лингвистичко-методолошких захтева који му се постављају у двојезичној настави. Двојезична настава подразумева вишеструке компетенције наставника јер, осим стручних и педагошких квалификација, наставник мора да поседује и висок степен лингвистичко-комуникативне компетенције страним језицима на ком се одвија

настава. Уз све то, наставник у двојезичној настави често мора комбиновати наставне методе предмета који предаје с наставним методама које се примењују у настави страним језицима како би остварио успешну комуникацију, презентовао наставне садржаје и мотивисао и активирао ученике. Да би се успешно припремили за нову улогу у оквиру новог типа наставе, веома је важно да наставници прођу адекватну и темељну обуку. Концепт двојезичне наставе би се могао анализирати са многих аспеката и у контексту

1 vesna\_pilipovic@yahoo.com

тренутних могућности нашег образовног система, али овај рад се не бави тим питањима, већ само анализом једног сегмента, који у почетним фазама може представљати проблем, а то је – лингвистичка компетенција и анксиозност наставника који се укључују у пројекат.

### Двојезична настава

Двојезична настава је први пут примењена у Канади, 1965. године, да би временом постала прихваћена широм света. Досадашња искуства су показала да ученици изложени овом типу наставе не заостају у усвајању планом предвиђеног градива за својим вршњцима који наставу прате само на матерњем језику, а после шест година, практично, постају функционално билингвални (Snow, 1991: 317). Увођење двојезичне наставе у основне и средње школе у Србији представља изузетно важан корак у модернизацији нашег система образовања. Интересантно је напоменути да је, и поред несумњиве доминације енглеског језика, у Србији прво уведена двојезична настава на италијанском и француском језику, а искуства у организацији саме наставе и стручној припреми професора за реализацију овог пројекта могу се успешно применити и у имплементацији билингвалне наставе на енглеском језику (Вучо, 2006; Вучо, 2007; Ђурић, 2006; Завишин, 2012).

Двојезична настава подразумева извођење наставе појединих предмета на српском и енглеском језику (конкретно у овом случају), у склопу наставног плана и програма које утврђује Министарство просвете Републике Србије. Ученици билингвалних одељења уче градиво у истом обиму и према истим критеријумима као и остали ученици који наставни план и програм похађају само на српском језику. Уколико се имплементација двојезичне наставе темељно испланира и припреми, уколико се омогући неопходна обука заинтересованим наставници-

ма и обезбеди квалитетан наставни материјал, овакав вид учења отвара ученицима нове, шире перспективе, али и нову и другачију могућност успешног савладавања страног језика и његове активне, практичне употребе.

Ефикасније и правовремено савлађивање страног језика не само да је данас неопходно из практичних разлога већ, с друге стране, подиже и матерњи језик ученика на виши ниво, у смислу поимања језичких облика, уопштавања језичких појава, свесније и вољније употребе речи као оруђа мисли и као израза појма (Виготски, 1977: 202). Стога су страхови да би двојезична настава могла штетити развоју матерњег језика у одређеном аспекту, а погодовати доминацији енглеског језика, потпуно неоправдани.

Двојезична настава подстиче развој читавог низа когнитивних и метакогнитивних процеса, а размишљање на матерњем и страном језику, које се постепено развија код ученика, знатно обогаћује њихову способност концептуализације.

Последњих двадесетак година, у оквиру процеса европских интеграција и промоције вишејезичности, већина европских земаља се укључила у сличне пројекте и реформе образовног система које подразумевају неки облик двојезичне наставе (CLIL<sup>2</sup>). Овај тип наставе је препоручен и кроз поједине програме Европске уније (*Socrates*) или релевантна документа као што је *Бела књиџа Европске комисије о образовању: Држање наставе и учење. Пути ка друштву које учи* (1995). Овим документом се предлажу нови образовни стандарди у оквиру којих би, у скорој будућности, сваки становник Европске уније требало да оствари високу комуникативну компетенцију на бар три језика Уније, а као један од начина за постизање овог циља истиче се настава нелингвистичких предмета на

2 CLIL (Content and Language Integrated Learning) – настава у којој је обједињено савладавање језика и других наставних садржаја.

првом страном језику, односно оном којим ученици најбоље владају. Иако ове препоруке нису обавезујуће за нас, јасно је да имплементација двојезичне наставе пружа изразито велике могућности за развој индивидуалног потенцијала ученика, а не само могућност веће друштвене интеграције.

### Став наставника

Упркос несумњивим предностима које двојезична настава у школама пружа ученицима и друштву у целини, могуће је претпоставити да ће наставници који ће се непосредно укључивати у овај пројекат осетити и извесну дозу анксиозности пред новим задатком који им је поверен и запитати се да ли је њихово течно познавање страног језика довољно и за реализацију наставног плана на том језику.

Истраживања која су изведена у неким државама јужне и источне Европе показала су да су се проблеми у почетним фазама имплементације двојезичне наставе углавном огледали у инхибицијама и анксиозном ставу, како предавача, тако и ученика (Novotna, 2001). С друге стране, истраживања која су се бавила компетенцијом наставника који изводе двојезичну наставу у основним и средњим школама у Финској, на пример, показала су да су успешни они наставници који су у стању да прилагоде своју језичку продукцију теми и комуникативној компетенцији ученика, а истовремено примене одговарајуће дидактичке технике (Nikula & Marsh, 1997). Многи наставници ће неминовно морати модификовати свој уобичајен начин презентације градива сходно лингвистичким ограничењима, али то не треба посматрати као мањкавост двојезичне наставе, већ као припрему за реалне животне ситуације, које од свих нас, у комуникативном смислу, захтевају стално прилагођавање саговорнику и контексту комуникације.

Искуства других је важно имати у виду да би се благовремено елиминисали непотребни страхови и дилеме и да би се увођење двојезичне наставе код нас одвијало што успешније.

У државама Европске уније постоје различити модели реализације двојезичне наставе, па постоје случајеви где је изводе наставници страног језика, након додатне обуке којом се припремају за наставне садржаје из других области, наставници који поседују компетенције с двоструком хабилитацијом или наставници нејезичког предмета (Вучо, 2007: 268–271). Код нас је предвиђено да двојезичну наставу на енглеском језику изводе васпитачи и наставници разредне или предметне наставе који поседују доказ о знању енглеског језика најмање на нивоу Б2 (Заједничког европског оквира).

Разговори с наставницима који су заинтересовани за укључивање у овај облик наставе у оквиру пилот истраживања, у две школе у Војводини<sup>3</sup>, открили су одређене стрепње наставника у погледу сопствених лингвистичких способности, од којих су се, као заједничке, издвојиле следеће:

- Да ли је њихова лингвистичка компетенција довољна за задатак који им је поверен?
- Како ће се осећати и да ли ће усвајању језика код ученика штељивије ако најпре ирешку?
- Како да рејују ако ученици ираве ирешке док иворе или ако нису довољно активни?
- Како да рејују уколико ученици ирибећавају уиошреди маиерњеи језика иоком часова?

Да ова забринутост не би попримила дестимулишуће размере, важно је указати на неке

<sup>3</sup> Пилот истраживање је извршено путем интервјуа у Основној школи „Ђура Даничић“ и „Карловачкој гимназији“, 2010. године, за потребе Конференције поводом обележавања Европског дана језика и почетка имплементације Пројекта билингвалне наставе у Војводини.

основне одлике двојезичне наставе и разлике у односу на наставу страног језика, као и на то каква је лингвистичко-педагошка улога наставника у двојезичној настави.

### **Лингвистичко-комуникативни циљеви двојезичне наставе и улога наставника**

Циљеви двојезичне наставе и наставе страних језика су различити, па је различита и улога наставника, како у педагошком, тако и у лингвистичком смислу. Наставници који су укључени у двојезичну наставу немају потпуно исти задатак као наставници страног језика, иако се настава реализује на страном језику који се у том процесу додатно усваја.

У настави страних језика основни циљ јесте развој лингвистичке и комуникативне компетенције ученика, а наставне јединице које се обрађују јесу језичке јединице. Страни језик је истовремено и предмет изучавања и средство комуникације. Улога наставника, осим презентације и увежбавања изабране наставне грађе, јесте свакако и активна контрола језичке продукције ученика, односно исправљање грешака.

У двојезичној настави лингвистички аспект се заснива првенствено на примени низа „методолошких и дидактичких поступака као што су стратегије функционалног разумевања текста, стратегије за функционално меморисање и активирање лексике“ (Вучо, 2006: 50). Иако се двојезична настава одвија на страном језику и доприноси флуентнијој и квалитетнијој комуникацији, страни језик је „инструмент за наставу и учење нејезичких садржаја“ (Вучо, 2006: 50), а не предмет изучавања. То значи да у настави математике на енглеском језику активна пажња ученика или наставника није на језику на ком се математичка грађа обрађује, већ на рачунским операцијама и развоју математичког начина мишљења, а страни језик је само средство комуникације, као што је то матерњи језик у случају

једнојезичне наставе. Ученици свакако проширују свој лексички и комуникативни репертоар из области математике, али активну пажњу усмеравају првенствено на математичке проблеме. Истовремено, комуникација на енглеском језику неминовно доприноси развоју комуникативне компетенције код ученика и јачању мотивације за учење страног језика.

Модерни приступи настави страних језика велику важност поклањају психолошким факторима у учењу и мотивацији, а практичну примену језика у комуникацији виде као основни циљ учења страног језика, па се, зато, као једна од основних техника комуникативно оријентисаних метода препоручује примена говорних вежби у оквиру решавања неког проблема, јер је таква комуникација спонтанија, а истовремено сврсисходна, а не вештачки осмишљена за потребе вежбања (Larseen–Freeman, 2001: 129). У таквим активностима акценат је на развоју говорних вештина код ученика, што је иначе заостављен сегмент традиционалне школске наставе страног језика. Употреба енглеског језика током часа математике, биологије, географије или било ког другог школског предмета у двојезичној настави, управо је у складу са препорученим наставним техникама модерних метода наставе страних језика јер ученици пажњу усмеравају на проблем у области коју обрађују, а страним језиком се служе у циљу решавања тог проблема.

Настава страног језика се, у већој мери, заснива на учењу, а двојезична настава на усвајању страног језика. Дистинкцију између учења и усвајања страног језика успоставио је осамдесетих година прошлог века амерички лингвиста Крашен и она се састоји у следећем: учење страног језика подразумева свесно знање и свесно учење и анализу, уз бављење лингвистичком формом и савладавање правила употребе језика, док је усвајање несвестан процес, који је у свим својим аспектима сличан процесу усвајања матерњег језика (Krashen, 1981: 10). Усвајање је, практич-

но, један спонтани процес који подразумева „упијање“ језика у природној комуникацији. Управо овај тип имплицитног учења је присутан у двојезичној настави. Страни језик се слуша, временом све више разуме, а потом и активно користи, као, на пример, код деце која промене средину и у новом окружењу усвајају страни језик.

Већина теоретичара се слаже да се страни језик свакако савлада, на један или други начин, с тим што усвајање резултира течнијом комуникацијом, а учење избалансираним познавањем свих аспеката страног језика. Идеално би било када би се учење и усвајање могли допуњавати (Stern, 1991: 393), а то се управо може постићи у двојезичној настави, јер се страни језик учи кроз наставу страних језика, а усваја кроз двојезичну наставу.

### **Усвајање страног језика кроз концепт двојезичне наставе**

С обзиром на чињеницу да двојезична настава подразумева усвајање страног језика, битно је знати шта доприноси ефикасном усвајању како би наставници, од самог почетка, елиминисали сопствене страхове, а уз то и приступили свом новом задатку на адекватан начин. За успешно усвајање страног језика од кључног значаја је адекватан језички модел ком су ученици изложени, а то је, у овом случају, говор наставника који се слуша и наставни материјали који се примењују у настави. Пошто је основано очекивати да ће временом сви наставни материјали бити садржајно и методолошки прилагођени потребама двојезичне наставе, важно је знати шта се сматра адекватним језичким моделом, односно какав треба да буде говор наставника. Према релевантним теоријама, страни језик се најбрже и најлакше усваја уколико је језички модел ком је ученик изложен за један ниво виши од оног на ком је језички ниво ученика (Krashen, 1981: 21).

То значи да у раду са ученицима млађег узраста наставници готово ни немају прилику да у потпуности прикажу своју лингвистичку и комуникативну компетенцију, те да су њихове стрепње у погледу сопственог знања језика потпуно неоправдане. Уколико желе да их ученици разумеју и да се створе услови за успешно усвајање језика, наставници понекад морају да поједноставе језик који ће употребљавати на часу, што захтева извесну промену у приступу и техникама које су користили у једнојезичној настави, па их то на неки начин ограничава. Задатак наставника у двојезичној настави је мање захтеван у лингвистичком смислу, него што то на први поглед може изгледати, а више у методолошком. Управо зато је веома важно пружити неопходну помоћ и обуку заинтересованим наставницима како би успешно овладали и новим наставним техникама.

У раду са старијим узрастом, односно у средњој школи, може се догодити да је лингвистичка компетенција наставника на истом или, чак, нижем нивоу од лингвистичке компетенције појединих ученика, али то свакако није никаква сметња у раду, јер се може претпоставити да су наставници, након обуке и припреме, на комуникацијском нивоу у предности, односно упознати са терминологијом предмета који предају, а коју ученици тек треба да савладају. Уз то, не сме се заборавити, активна пажња и наставника и ученика у овом типу наставе усмерава се на садржај предмета и комуникацију, а не на лингвистичке форме, а с обзиром на виши ниво познавања језика код старијих ученика, та комуникација се онда може одвијати знатно лакше и поставља мања ограничења самим наставницима.

### **Грешке ученика, пасивност и промена кода**

Још један аспект усвајања страног језика је веома важно споменути, а он се тиче односа према грешкама ученика, сопственим језичким

грешкама и повременом прибегавању матерњем језику у почетним фазама.

Као прво, важно је знати да су грешке потпуно нормална појава у стварању новог језичког система и да сви ученици, било да језик уче или усвајају, праве сличне типове грешака у појединим развојним фазама (Corder, 1971). И поред грешака које се неминовно јављају у учењу, а поготово у комуникацији у којој нисмо примарно усмерени на лингвистичку форму, већ на садржај, језички систем који ученици изграђују временом се све више приближава језичком систему изворних говорника и на крају стабилизује. Ово значи да је доза толеранције неопходна, како према језичким грешкама ученика, тако и према евентуалним грешкама наставника, јер оне неће штетно утицати на усвајање језика, а атмосфера толеранције свакако доприноси мањем степену инхибиције и код наставника и код ученика. Важно је знати да се, чак и у настави страних језика, грешке ученика толеришу кад је наставна активност усмерена на комуникацију и кад грешке нису таквог типа да ометају ток комуникације (Larsen–Freeman, 2001: 132). Уколико се у двојезичној настави јаве ситуације у којима је разумевање онемогућено услед озбиљнијих грешака, требало би да и наставници укључени у овај вид наставе познају шири спектар техника за исправљање грешака којима се служе наставници страног језика, а од којих су многе врло дискретне и не инхибирају ученике, као на пример: понављање погрешног исказа на правилан начин, моделовање, употреба мимике, интонације и сл. (Scrivener, 2005: 298–301). И због тога је веома важно да наставници који ће бити укључени у двојезичну наставу прођу темељну обуку у коју ће се, између осталих, укључити искусни наставници страног језика, методичари и педагози.

Важно је још нагласити да је за процес усвајања језика, према неким ауторима<sup>4</sup>, типич-

4 Ова хипотеза није научно доказана, али се у пракси често потврђује; заступали су је Ашер, Крашен и Терел, оснивачи наставних метода које припадају приступу настави

чан почетни такозвани „silent period“, односно период „ћутања“, у ком ученици на самом почетку, док не осете довољну спремност, нису превише активни у комуникацији, што се може очекивати и у почетним фазама двојезичне наставе.

У раним фазама усвајања и комуникације на страном језику често се дешава да ученици прибегавају употреби матерњег језика као познатог референтног система онда када нису у стању да се изразе на страном језику, што иначе представља познату комуникацијску стратегију у учењу страног језика (Tarone, 1981: 286). Овакве промене језичког кода јављају се и код деце у билингвалним породицама и билингвалним срединама, као и код свих вишејезичних појединаца. У доба бихејвиоралног приступа настави страних језика, када се тежило перфекцији у учењу, промена кода је сматрана за негативну појаву, али од седамдесетих година двадесетог века ставови у примењеној лингвистици су се променили (Brice, 2009, Gutierrez–Clellen, 1999). Уз то, бројна европска документа промовишу плурилингвизам као будући циљ и разликују га од појма мултилингвизам (Common European Framework, 2001: 4). Плурилингвизам подразумева познавање више језика, односно комуникативну компетенцију, у чијем формирању великог удела имају сва знања и искуства која су у сталној корелацији и интеракцији са језицима. У различитим ситуацијама говорник одређеног језика би требало да се с лакоћом позове на те различите делове компетенције и започне разговор с неким саговорником. Оба говорника би требало да буду у стању да прелазе с једног на други језик или дијалект, притом користећи способност изражавања на једном, а разумевања на другом језику. Дакле, промена кода, до које ће сигурно долазити у двојезичној настави, потпуно је нормална појава и тако је треба прихватити, што наравно не подразумева да матерњи језик треба да доминира у учионици.

страних језика заснованом на разумевању (Comprehension based approach), прим. аут.

## Закључак

Увођење двојезичне наставе је врло обиман и сложен пројекат и важно га је реализовати уз темељну припрему која би, у првом реду, обухватила обуку наставника и израду адекватних наставних материјала. Иако се, у почетку, задатак наставника може учинити прилично захтевним, лингвистичко-комуникативне компетенције на нивоу који је релевантним документима предвиђен сасвим су довољне за успешну реализацију наставе, под условом да се одгова-

рајућом обуком – путем семинара, радионица и сарадње са наставницима страног језика – наставници и методолошки оспособе за презентацију градива и комуникацију са ученицима на страном језику.

Уколико се ова припрема изврши темељно и правовремено, двојезична настава ученика може пружити изузетне могућности за лични развој, шире образовање, успешније усвајање страног језика и лакшу интеграцију у ширем окружењу.

## Литература

- Brice, A. & Brice, R. (Eds.) (2009). *Language development: Monolingual and bilingual acquisition*. Old Tappan: NJ, Merrill/Prentice Hall.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* V, 161–9.
- Đurić, Lj. (2006). Ogleđi i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika. *Inovacije u nastavi*, 19(3): 28–40.
- Gutierrez-Clellen, V. (1999). Language choice in intervention with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 291–302.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nikula, T. & Marsh, D. (1997). Viearaskielinen opetuksen Tavoitteet ja Toteuttaminen (Content and Language Integrated Learning in the Primary and Secondary Sectors), *Working group report 21*, 98. Helsinki, National Board of Education.
- Novotná, J. Háj-Mousová, Z.; Hofmannová, M. (2001). Teacher training for CLIL – Competences of a CLIL teacher. У: M. Hejný and J. Novotná (Ed.), *Proceedings of SEMT 01*. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, p. 122–126.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education
- Snow, M.A. (1991). Teaching language through content. У: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House Publishers.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly* 15, 285–295.
- Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi*, 19(3), 41–54.
- Vučo, J. (2007). Kompetencije nastavnika u dvojezičnoj nastavi. У: Vučo, J. (ur.) *Uloga nastavnika u savremenoj nastavi jezika*. Nikšić: Filozofski fakultet.
- Zavišin, K. (2012). Bilingual teaching from the point of language policy and planning policy: Directions for the project of the bilingual teaching in the high school. *Inovacije u nastavi*, 25 (3), 64–74.

- [http://www.obrazovanje.vojvodina.gov.rs/index.php?option=com\\_fjrelated&view=fjrelated&id=90&Itemid=57&lang=srl](http://www.obrazovanje.vojvodina.gov.rs/index.php?option=com_fjrelated&view=fjrelated&id=90&Itemid=57&lang=srl)
- [http://ec.europa.eu/education/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/index_en.htm)
- [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc491\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc491_en.pdf)
- [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)

### **Summary**

*This paper analysis linguistic-pedagogical role and responsibilities of class or subject teachers in bilingual teaching. In the first phases of implementation of bilingual teaching, most of interested teachers can feel certain anxiety for linguistic-communicative competencies and possibilities of realization of teaching in a foreign language. Aims of bilingual teaching and foreign language teaching are not the same, so the competencies recommended in official documents, and which mean that foreign language knowledge should be at least at B2 level, is sufficient, because bilingual teaching is based on adoption the foreign language through communication directed to contents of non-linguistic subject. At the beginning, teaching in a foreign language is not easy, but the basic problem of realization of bilingual teaching is nor linguistic, but it is methodological. This is why there should be thorough preparation of future lecturers, and this would include harmonization of teaching techniques applied in the subject within the subject they teach and teaching techniques applied in modern foreign language teaching.*

**Key words:** *bilingual teaching, adoption of language, multi linguist, competence, teaching techniques.*