



3



6



# ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 19



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:  
Учитељски факултет,  
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.yu  
E-mail: [inovacije@uf.bg.ac.yu](mailto:inovacije@uf.bg.ac.yu)  
Телефон: 011/3615-225 лок. 122  
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун  
бр. 840-1906666-26 позив на број  
97 74105, са назнаком  
"за часопис Иновације у настави"

Излази четири пута годишње

Министарство за информације  
Републике Србије  
својим решењем број 85136/83  
регистровало је часопис под редним  
бројем 638 од 11. III 1983.

СИР - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за  
Савремену наставу / главни уредник Ивица  
Радовановић; одговорни уредник Биљана  
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март  
1983) - . - Београд (Краљице Наталије  
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд  
: Штампарија Академија). - 24 цм

Тромесечно.

ISSN 0352-2334 = Иновације у настави  
COBISS.SR-ID 4289026

3 6

# ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 19

**Издавач:** Учитељски факултет, Београд

**Редакција:**

др Ивица Радовановић, главни уредник  
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник  
др Недељко Трнавац  
др Радмила Николић  
мр Мирослава Ристић  
мр Зорана Опачић  
мр Вера Радовић

**Уредник тематског блока:** др Ана Вујовић

**Секретар редакције:** мр Сања Благданић

**Технички уредник:** Зорица Ковачевић

**Лектор и коректор:** мр Слађана Јаћимовић,  
мр Зорана Опачић

**Преводилац:** Марина Цветковић

**Дизајн насловне стране:** Драгана Лаџмановић

**Техничка обрада:** Зоран Тошић

**Штампа:** АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на  
листи научних публикација  
Министарства науке и заштите  
животне средине Републике Србије



# САДРЖАЈ

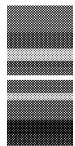
ТЕМА БРОЈА: *ИНОВАЦИЈЕ У НАСТАВИ  
СТРАНИХ ЈЕЗИКА*

Др Ксенија Кончаревић	<i>Метапазнања у уџбенику српраног језика.....</i>	5
Др Оливера Дурбаба	<i>Реафирмација аутентичног текста као новог (старог?) базичног елемената у настави српских језика .....</i>	16
Љиљана Ђурић	<i>Ослеги и иновативни пројекти у настави француског језика.....</i>	28
Др Јулијана Вучо	<i>Узори за соистивним моделом двојезичне наставе.....</i>	41
Др Милана Радић-Дугоњић	<i>Базни концепти језичке личности и њихова примена у настави словенских језика у инословенској средини.....</i>	55
Др Ана Вујовић	<i>Језик, култура и комуникација .....</i>	63
Мр Мелина Николић	<i>Увођење непосреднијег односа између наставника и студената у наставу српских језика .....</i>	76
Наташа Јанковић, Марина Цветковић	<i>Модул за наставу енглеског језика на Учићељском факултету Универзитета у Београду.....</i>	87
Мр Мирослава Ристић	<i>E-учење - нове технологије и настава српских језика.....</i>	101
Нада Ивановић	<i>Школа без граница .....</i>	112
Мр Славица Костић	<i>Мониторинг математика .....</i>	126
Мр Мирослава Ристић	<i>Настава српских језика - корисне WEB локације .....</i>	131

## CONTENTS

### THE TOPIC OF THE ISSUE: *TEACHING INNOVATION IN FOREIGN LANGUAGE*

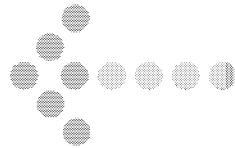
Ksenija Končarević, PhD	<i>Metaknowledge in a foreign language course book</i> . . . . .	5
Olivera Durbaba, PhD	<i>Reaffirmation of an authentic text as a new (old) basic element in teaching foreign languages</i> . . . . .	16
Ljiljana Đurić	<i>Experiments and innovative projects in teaching French</i> . . . . .	28
Julijana Vučo, Phd	<i>Searching for own model of bilingual teaching</i> . . . . .	41
Milana Radić-Dugonjić, PhD	<i>Basic concepts of language personality and their application in teaching Slav languages in Indo Slav Environment</i> . . . . .	55
Ana Vujović, PhD	<i>Language, culture and communication</i> . . . . .	63
Melina Nikolić, MA	<i>Introducing an informal relation between a student and a teacher in foreign language teaching</i> . . . . .	76
Nataša Janković, Marina Cvetković	<i>The English Language Module at Teacher Training Faculty, University of Belgrade</i> . . . . .	87
Miroslava Ristić, MA	<i>E-learning - new technologies and foreign language teaching</i> . . . . .	101
Nada Ivanović	<i>School without borders</i> . . . . .	112
Slavica Kostić, MA	<i>Montessori mathematics</i> . . . . .	126
Miroslava Ristić, MA	<i>Foreign language teaching - Useful WEB sites</i> . . . . .	131



**Др Ксенија Кончаревић**  
Православни богословски факултет, Београд

**Изворни  
научни чланак**

## **Метазнања у уџбенику страних језика**



**Резиме:** У раду се разматра значај формирања метапозитивних знања и способности у процесу когнитивно-комуникативног овладавања стручним језиком и приказују конструкијска решења која дојриносе успешином трансформацијом метазнања кроз уџбеник. У уџбеник треба систематски инкорпорирати конструкијска решења која омогућавају стицање знања о задатку (о глобалних задатака до оних који се постаављају у сваком елементу микроструктуре школске књиге), знања о себи (о сопственим когнитивним ограничењима и могућностима, о квалитативним и квантитативним аспектима властите знања / незнанја, о напредовању у овладавању језиком), па све до знања о старателегијама учења језика (њиховој вредности, ефикасности и могућностима њиховог коришћења). Анализом активних домашњих уџбеника руског језика аутор показвају да њихов метапозитивни појави су искоришћен, те предлаже извесна решења која би дојринела формирању метазнања код ученика.

**Кључне речи:** лингводидактика, теорија уџбеника, метапозитивија, метазнања.

У процесу овладавања страним језиком ученици треба да, поред стицања декларативних ("знања да"), процедуралних ("знања како да") и кондиционалних ("знања када и шашто") објект-знања везаних за изграђивање њихове комуникативне и лингвистичке компетенције (Митрофанова, 1996: 160-165), још од почетног нивоа стичу и одређена метазнања, која се обично деле на три подгрупе: знања о *задатку* (тип проблема, новина, тежина, захтевност), знања о  *себи*

(сопственим когнитивним могућностима и ограничењима, о знању и незнанју, о напредовању) и знања о *старателегијама* (о ефикасном планирању процеса и активности учења, о вештинама и техникама обраде садржаја који се учи, вештинама усмеравања и преусмеравања сазнајне активности у току учења, о начинима контроле резултата учења, као и о вештинама долажења до извора информације и служења њима) (Пешић, 1998: 154-155). Метазнања су, сходно томе, вишег реда у од-

носу на објект-знања и, у односу на њих, имају посредујућу, регулативну и контролну функцију. Педагошка истраживања показују да, већ од нижег основно-школског узраста, ученици могу усвојити ефикасне стратегије и унапређивати властито когнитивно функционисање, услед чега се више не сматра дољним да ученик само разуме садржај који учи, него се очекује и да сазна који путеви воде ка бољем и лакшем разумевању и усвоји их; не само да запамти, већ и да научи који путеви воде до бржег и трајнијег запамћивања; не само да уради, него и да зна како то може најефикасније и најекономичније (Требежанин, 2001: 75). У изграђивању метакогниције ученицима је, међутим, неопходна помоћ и наставника и уџбеника, пре свега у моделирању и когнитивном структуирању (Пепић, 1998: 31-35; Плут, 2003: 135-139, 144-148).

Занимљиво је да посредовање метазнања ни у општедидактичкој, ни у глотодидактичкој теорији уџбеника дugo није било издавајано као оделита функција школске књиге. У руској оштој теорији уџбеника Н. Ф. Тализина међу првима запажа да је једна (од укупно четири у њеној интерпретацији) од функција уџбеника везана за "добијање информације о току процеса усвајања", што има додирних тачака са метакогницијом, али истиче да се она реализује "веома ограничено" (Талызина, 1978: 52). Еминентни аутор Д. Д. Зујев, на основу критичке анализе бројних виђења уџбеничких функција, нуди своју доста разгранату (чак можда и исфорсiranу по броју елемената), али уједно и недовољно систематичну класификацију, у којој би се за посредовање метазнања могле везати четири од укупно осам уочених функција: функција утврђивања, самопровере, самообразовна, интегративна, координативна и васпитно-развијајућа (Зујев, 1988: 43-48). Јосип Малић

предлаже веома једноставну, двочлану класификацију уџбеничких функција - информацијску и трансформацијску, од којих ова друга, између осталих, садржи и извесне аспекте метакогниције ("колико (уџбеник) дјелује на формирање личности и колико оспособљава за самоодгој и самообразовање") (Малић, 1986: 26). Глотодидактичка теорија уџбеника углавном превиђа потребу утврђивања метазнања у књигу за учење језика и њиховог издавања у посебну функцију. Тако Инеса Бим уочава информативну, мотивациону, прагматску (комуникативну) и контролну функцију уџбеника страног језика, где се извесни (минимални) елементи метакогниције могу запазити - у складу са њеном интерпретацијом наведених функција - једино унутар ове последње (Бим, 1981: 13). Идентичну класификацију, са истим опсегом садржаја сваке функције, понудиће и А. Н. Шчукин (Шкукин, 1984: 95), а она ће послужити као полазиште А. А. Метса и К. П. Аликметса у нешто разрађенијој, петочланој схеми (са додавањем естетске функције), али без новина у односу на интерпретацију димензије која је предмет нашег занимања (Метса - Алликметс, 1988: 55). Схема А. Р. Балајана, С. П. Новикова и Л. Б. Трушине, у којој се издавају функције презентације, структурног уређивања, индивидуализације рада и комуникације, судећи по објашњењима аутора, метазнања имплицитно везује за друго од наведених подручја (Балајан - Новиков - Трушина, 1987: 69).

Неуоченост метакогнитивне функције уџбеника страног језика одраз је, с једне стране, чињенице да је и у оштој теорији уџбеника издавање категорије метакогниције новијег датума, а с друге, да се и у домену курикуларне теорије ова врста образовних захтева почела прописивати тек од недавно. Водећи нормативни документ за

наставу руског језика као страног, који има интернационалну важност и представља по-лазиште за спецификање циљева, задатака и садржаја свих парцијалних програма оријентисаних на базичну етапу овладавања језиком, независно од профила - *Породовий уровень русского языка*, у једном од укупно дванаест поглавља нуди таксономију метакогнитивних циљева наставе (гл. 11: "Учить учиться. Формирование способности к самообучению"), делећи их на четири подгрупе:

1. Способности ученика везане за њихове комуникативно-спознајне потребе и за циљеве наставе: а) поимање суштине властитих комуникативних потреба, б) поимање суштине наставних циљева који им се предочавају, в) поимање степена адекватности предложених наставних циљева њиховим комуникативним потребама, г) свест о појмовима и ситуативно-тематским групама речи које су им неопходне у складу са њиховим преокупацијама, професионалном оријентацијом, начином живота, д) способност уочавања оних комуникативних потреба које нису наведене у циљевима наставе;

2. Способности ученика везане за наставни процес: а) уочавање поделе наставног задатка на низ задатака нижеј реда, б) уочавање разлике између продукције и рецепције и одговарајућих уменја, в) свест о узорцима граматике, лексике, фонологије и елемената говорног понашања у постизању комуникативног ефекта, г) свест о могућностима и начинима изналажења информација о узулним карактеристикама језичких и говорних јединица (нпр. у речницима, граматичким приручницима), д) свест о постојању различитих начина семантације и активизације лексике и опредељивање за онај или оне начине који се сваком конкретном ученику

чине најадекватнијим, ђ) свест о потенцијалним могућностима овладавања језиком на аутентичном материјалу, е) свест о разним компензационим тактикама које могу наћи примену у рецепцији текстова чији сви елементи нису познати ученицима;

3. Способности ученика везане за овладавање језиком у непосредној практици примени: а) способност посматрања говорне реализације језика, као и комуникативних стратегија што их примењују особе које добро владају руским језиком, б) способност уочавања, запамћивања, бележења нових речи и израза, уз вођење рачуна о њиховом ситуативном контексту и функционално-смисаоној вредности, в) способност моментаног укључивања таквих речи у властиту комуникативну праксу, г) способност експериментисања, формулисања мисли уз помоћ различитих језичких средстава (нове комбинације познатих речи и граматичких структура, примена творбених и синтаксичких правила);

4. Способности ученика везане за самопроцену: а) воља за напредовањем ка крајњем циљу и ка ефикасном формирању комуникативне компетенције у међуетапама рада, б) свест о позитивној оцени као циљу приликом планирања даље активности учења (Митрофанова, 1996: 158-159).

Уочавамо да су метакогнитивни циљеви наставе у овом нормативном документу схваћени нешто шире и груписани по донекле другачијим начелима него у литератури на коју смо се позивали уводећи овај појам. Тако бисмо, у скупину метакогнитивних знања о себи, уврстили тачке т. 1а, 1в и 1г, у метакогнитивна знања о задатку - т. 1б, 1д, 2а, 2б, 2в, док се сви остали побројани циљеви (2г, 2д, 2ђ, 2е, 3а, 3б, 3в, 3г, 4а, 4б) односе на знања о стратегијама. Међутим, без обзира на постојање извесних разилажења у погледу

поимања опсега и класификације метакогнитивних способности између научне литературе и цитираног нормативног документа, јасно је да је, већ услед њиховог присуства у курикулуму, уџбеник *обавезан* да их посредује. Аутори уџбенника, дакле, имају сложен задатак да у структуру и садржај уџбенника складно укомпонују, поред тзв. "објект-знања" (знања о структури и функционисању језичких и говорних јединица, лингвокултуролошких и екстраглавистичких знања), и метазнања у обиму и на нивоу неопходном и довољном за формирање способности самоучења и саморада у оној стапи и профилу којем је уџбеник намењен. На тај начин, сам уџбеник добија акциони карактер, постајући не само представник, тумач и интерпретатор знања, него и организатор сазнајних и практичних активности ученика. Уџбеник са израженом метакогнитивном димензијом функционише, сходно томе, као образац или ослонац у артикулисању процеса учења (и наставног процеса у целини), као организатор разних парцијалних активности, демонстратор различитих модела говорно-мисаоних операција и процедуре усвајања језика, водич који ученика поуздано оријентише у његовом свакодневном раду на усвајању језика и увек доступан методички информатор.

На који начин се метакогнитивна функција угађаје у уџбеник страног језика? Могућности њене реализације посматраћемо на нивоу структуралних и садржинских компонената уџбеника (модел структуре и садржаја уџбеника страног - руског језика предочавамо у: Кончаревић, 1997; Кончаревић, 2002), најпре начелно, а затим емпириски и евалуационо (присуство одређених методичких решења и њихов квалитет у комуникативним уџбеницима руског језика који се користе у српској го-

ворној и социокултурној средини, а настали су током последње деценије).<sup>1</sup>

## I Знања о задатку

Уџбеник треба да подстакне ученике да размишљају о задацима који се пред њих постављају - о комуникативним циљевима овладавања садржајима наставе, о комуникативној и спознајној релевантности језичке грађе и различитих навика и умења која ће се изграђивати у наставном процесу. Од могућих конструктивних решења која доприносе изграђивању овог сегмента метакогнитивних знања поменућемо адекватно дидактичко обликовање елемената апаратуре оријентације: у првом реду предговор уџбенику, садржај (у техничком смислу) и анонс уз лексије, као и апаратура организације усвајања - вежбања.

Предговор је иницијални уџбенички прилог намењен излагању методичког садржаја књиге; његове примарне функције стога и јесу мотивациона и метакогнитивна. Задатак предговора је да обезбеди увид у структуру уџбеника (на мета-, макро- и микроплану), да информише о његовој намени, да разјасни извесне елементе концепције аутора и да ученика упути на начин служења књигом (Bertoletti - Dahlet, 1989: 199; Зуев, 1988: 148-150). Са становишта стицања знања о задатку веома је значајан експозициони тип или експозициони део предговора (инструк-

1 Имамо у виду две серије основношколских уџбеника - "Давайте дружить" (ДД) П. Пипера, М. Петковић и С. Мирковић (за први страни језик) и "Здравствуйте, ребята!" (ЗР) Љ. Несторов и О. Мишковски (за други страни језик), као и две средњошколске серије - "Руски језик" (РЈ) П. Пипера и В. Раичевића (други страни језик, општеобразовни профил) те "Первый диалог" (ПД) и "Радость общения" (РО) К. Кончаревић (други страни језик, средњи стручни профил).

тивни тип или инструктивни део предговора односи се на знања о стратегијама). У уџбеницима руског језика за основну и средњу школу, међутим, не налазимо предговоре екпозиционог типа ("увод у предмет"). Сви предговори могу се уврстити у тип инструктивно-методичких, али са једном битном критичком примедбом: да су сви упућени наставнику (или, у најбољем случају, недиференцирани). У њима се могу наћи извесне информације о знањима - циљевима уџбеника (РЈ-1, РЈ-2) и тематици (РЈ-1, ДД-7), али су оне писане неутрално, објективистички, тако да код ученика не могу да изазову ефекат интелектуалне радозналости.

Садржај представља прегледан попис наслова (и, пожељно је, поднаслова) у школској књизи са назнаком страница на којима се налазе. На тај начин овај елемент апаратуре оријентације пружа ученику увид у макро- и микроструктуру књиге, повећавајући операционалност служења и олакшавајући успостављање унутарпредметне корелације међу садржајима наставе. Уколико књига није опремљена анонсима на почетку сваке лекције, садржај ће давати са становишта метакогнитивне компетенције весома значајну представу о расчлањености обухвашеног градива. Садржаји у уџбеницима за основну и средњу школу (присутни у 63,63% уџбеника из нашег корпуса) углавном не пружају довољно целовиту и информативну слику о размештају, језичком и говорном материјалу и структурним јединицама лекција; једино за садржаје у ДД-6 и ДД-7 налазимо да задовољавају у погледу функционалности и информативности, док остали изискују корекцију ка потпуном и детаљном садржају, будући да је ученицима знатно отежано развијање свести о целини и расчлањености градива, о могућностима успостављања корелације међу његовим сегментима.

Анонс лекције је елемент микроструктуре уџбеника са доминантном метакогнитивном функцијом; његов еквивалент у операционалној фази наставне делатности јесте, у терминологији комуникативне методике, одређивање циљева активности (Костића, 1985: 14-15; Колодиј - Костића, 1986: 83-86). У литератури се анонс квалификује као обавезна нискофреквентна компонента лекције, са заступљеношћу од 43% (налаз добијен на основу обимног корпуса од стотинесет уџбеника руског језика). Његов је задатак да, с једне стране, пружи оријентацију (општи поглед) у целину теме, а с друге, да покаже комуникативну сврсисходност знања, навика и умења који се стичу при раду на материјалима лекције. У анонсима се, дакле, општи циљеви и сврха уџбеника, изложени у предговору, разуђују на специфичне и конкретније циљеве, чиме се унапред оријентише процес учења. Таква уводна оријентација омогућује ученику да, "схватију крајњу сврху учења, сваку појединачну делимичну операцију акта учења "визира" према крајњем задатку учења, тј. посматра у односу ка ономе шта учењем на крају треба постићи" (Вученов, 1984: 26). Скицирање плана лекције, односно кратак преглед њених садржаја са упућивањем на сферу њихове реалне примене, њихову информациону и комуникативну вредност, значајно је са становишта целине теме која се усваја и аналитичког процеса упознавања њених конституената и односа међу њима. Ученик који има развијену свест о задатку учења, који схвата целину градива и његову унутарњу структуру, несумњиво ће показивати и већу мотивисаност за рад, нарочито ако се састављачи потруде да анонс обликују на занимљив, неконвенционалан, па и провокативан начин. Сматра се да одсуство анонса "има за последицу пад мотивације, успеха, као и одустајање ученика (од овла-

давања језиком)" (Колодиј - Костина, 1986: 87). Нажалост, анонс није присутан ни у једном домаћем уџбенику за основну школу, а то је, вероватно, последица утицаја традиционалне методике у којој се овој компоненти микроструктуре није придавала особита важност; једино се у неким приручницима за наставнике даје једна врста анонса са спецификацијом парцијалних циљева и задатака лекције (приручници уз ЗР-5, ДД-5, ДД-6, ЗР-3, ЗР-4), што са становишта развијања метакогниције код ученика није релевантно. Од уџбеника руског језика који су тренутно у употреби у српској језичкој и социокултурној средини анонси су инкорпорирани једино у два наша уџбеника за средње стручне школе. Навешћемо из њих један пример који ће препоруке за дидактичко обликовање анонса конкретизовати и илустровати:

#### **Шта ћемо научити?**

- да се захвалимо, извинимо, поздравимо на растанку
- да искажемо шта имамо, шта нам припада

#### **Сазнаћемо...**

- какав је свакодневни живот наших колега у Москви и Паризу
- како су се некад школовали московски богослови
- како се Руси понапају када се растају

#### **Упознаћемо друге...**

- са нашим животом у интернату, у школској трпезарији, у храму
- са тиме како проводимо слободно време, чиме се бавимо.

#### **Умећемо да...**

- искажемо радњу која се збивала у прошлости
- без грешке користимо именице мушког и средњег рода

- указујемо на било који предмет или лице.

(ПД, стр. 36: анонс уз лекцију 2. "Наша живот је у семинарији")

У овако конципираним анонсима настојали смо да омогућимо ученицима увид у најважније сегменте језичких, говорних, лингвокултуролошких и екстраграматичких садржаја, информативне и прагматске циљеве њиховог усвајања, уз наглашавање "дијалога култура" као контекста у који је смештена комуникативна пракса.

Функција стицања метакогнитивних знања о задатку може се реализовати посредством вербалних инструкција о радњи коју треба извршити (оне представљају релативно стандардну компоненту структуре вежбања). Ова функција је утолико наглашенија уколико су вежбања осмишљена не као банална "комуникација ради комуникације" или као пуки материјал за оперисање језичким елементима, него као још једно од средстава за задовољавање реалних когнитивних и комуникативних потреба. Овакву усмереност имају, пре свега, вежбе чија је сврха самостално обликовање садржаја (комуникативне у правом смислу), у којима ученик ступа у општење руководећи сопственим мотивима, самостално бирајући лексичко-граматичка средства и обликујући садржајни план исказа. Међутим, са становишта комуникативног приступа, пожељно је, да и предкомуникативни и условно-комуникативни типови вежбања буду пропраћени неконвенционалним инструкцијама, које би ученике ангажовале интелектуално и емоционално-доживљајно, стварајући свест о потреби изграђивања језичких навика са становишта њихове комуникативне и спознајне сврсисходности. Успешно решавање овог типа захтева, дакле, психолошки

добро осмишљену и за ученике атрактивну инструкцију (која се, управо у циљу постизања пуновредног односа аутора уџбеника са учеником, с обзиром на ограниченост методичке терминологије и лексичких средстава којима ученик влада, у почетним фазама учења може дати и на материјем језику). И овде ћемо навести карактеристичан пример:

- а) Помози Наташи да представи своју браћу. Употреби по смислу компаративе: выше, старше, моложе, мењши, лучше, хуже.

Наташа 16 лет. Она среднега роста (167 см). В школе је нравитса историја и литература, но по физици и хемији у ње всегда тројки. У ње два брата, Андреј и Саша. Андреј 14 лет, а Саша 20. Андреј маленњкого роста (164 см), а Саша - високого (182 см). Андреј не любит заниматься. Саша учије на факултете. У него очень хорошие отметки.

- У мене два брата, Андреј и Саша. Андреј м\_\_\_\_\_ и м\_\_\_\_\_, чем я. Отметки у него х\_\_\_\_\_, чем у мене. Саша с\_\_\_\_\_ и в\_\_\_\_\_ мене. Его успехи в школе л\_\_\_\_\_, чем у мене.

- б) Шта би могао да каже Андреј? А Саша?
- в) Шта би ти могао да испричаш о својој породици?

(РО, стр. 109: Захваљујући комуникативној инструкцији, вежбање које је, у суштини, усмерено на имитацију, посматрање и уочавање везе између облика и садржине - што је неопходно у почетном стадијуму оперисања језичким материјалом - у свести ученика "надрасло" је оквире делања по задатом обрасцу и попримило комуникативну усмереност.)

## II Знања о себи

Не само наставник, него и уџбеник може подстаки ученике да размишљају о сопственим когнитивним могућностима и ограничењима, знању и незнанју, о напре-

довању које остварују у наставном процесу. Уџбеник би, ради постизања прецизније слике код ученика о успешности у достизању наставних циљева, требало да садржи скalu за самопосматрање, самопроцену, самоевалуацију. Тако би ученик могао не само да утврди какво је његово знање, него и да стекне представу о томе какво би могло да буде, те да, пратећи своје напредовање, истовремено управља начином рада и учења, уносећи потребне измене у своју стратегију. Нажалост, у домаћим уџбеницима руског језика ова могућност није искоришћена; изузетак представљају два уџбеника за средње стручне школе, који садрже кумулативне скале за самопроцену (у начелу, овакве скале могле би да се налазе и на крају већих тематских целина). У уџбенику "Первый диалог" самоевалуација се врши по шест (разумевање прочитаних текстова, гласно читање, аудирање наставниковог говора, активност у усменом изражавању на часовима, ниво владања граматиком, мотивисаност за учење), а у "Радость общения" по седам критеријума (квалитет читања наглас, квалитет читања у себи, аудирање саговорника, говорење, писање, владање граматиком, однос према предмету):

- Како читаш наглас текстове које сте радили и добро утврдили на часовима?
- а) течно; наставник каже да добро изговарам гласове и исправља ме само у акценту;
- б) неки пут застанем, имам мањих тешкоћа у изговору неких гласова и акцентовању;
- в) још увек читам споро, често застајем, изговор неких гласова ми никако не полази за руком.

(ПД, стр. 151)

Опције за које се ученик опредељује пропраћене су скалом чија му збирна вред-

ност пружа глобалну представу о сопственом умешу. У уџбенику "Радость общения" понуђено је овакво решење:

- Ако имаш највише одговора под "А", значи да је твоја мотивисаност за рад изузетно висока, надарен си за језик и твоје знање је веома добро. Било би сјајно да преко летњег распуста прочиташ неку лакшу књигу или часопис на руском језику.

- Највећи број одговора под "Б" показује да си лепо прихватио овај предмет, свакако си и мотивисан и активан на часовима, твоје знање је доста солидно. Пропусти које имаш нису крупни - буди сигуран да их са мало више труда и залагања можеш исправити.

- Ако ти највише одговарају описи под "В", значи да мораши да се поправиш. Искористи летњи распust да обновиш градиво из овог и претходног уџбеника, а следећу школску годину отпочни са чврстом намером да радиш редовно и да будеш активан на часовима (стр. 231).

У предочавању метакогнитивних знања о сопственом уменју ученику могу бити од значаја и нека конструкцијска решења која се везују првенствено за функцију провере знања и пружања повратних информација: иницијална провера на почетку уџбеника, на основу које би се дијагностиковало да ли ученик има доволно основе и предзнања да прати градиво које следи; финални тест, на основу којег би ученици могли да провере своје знање; рекапитулациони тестови на крају већих уџбеничких целина, који би послужили и као оријентир за благовремени корективни рад. У новијим домаћим уџбеницима руског језика ове могућности потпуно су испуштене из вида. Штавише, занемарена је вредност повратних информација у целини, премда је утврђено неоспорно позитивно дејство познавања резултата учења на даље напредовање, као и чињеница да је тај ефекат већи уколико су обавештења пре-

цизнија (Пешић, 1998: 135). У нашим уџбеницима једино се, и то веома ретко, примењује упућивање ученика да провере тачност решења задатака упоређивањем са "кључем", чиме се ученик обавештава о ефикасности у извршавању парцијалних задатака. Међутим, повратне информације које нуди уџбеник могле би да буду далеко богатије и специфичније - да указују на тип грешке или разлог неуспеха и упућују на алгоритме операција које треба предузети приликом самокориговања. Постоји и препорука, формулисана на нивоу опште теорије уџбеника, да се као једно од могућих конструкцијских решења на крају сваке лекције примени стална рубрика типа "не знам", "не разумем", чији је смисао да ученик у празан, графички обликован простор уписује све оно што му је нејасно, што не разуме или не може да научи (Пешић, 1998: 157). Овакво, конструкцијско решење, по нашем мишљењу, могло би бити од користи и за самопрочену и изграђивање адекватне стратегије корекције и аутокорекције у уџбеницима страних језика.

### III Знања о стратегијама

Указивање на оптималне начине усвајања материје у уџбенику страног језика може се експлицитно исказати уградњом инструктивних текстова, али и другим конструкцијским решењима на нивоу апаратуре оријентације и организације усвајања.

Инструктивни текстови представљају такав тип материјала уџбеничке текстотеке у којима се излаже алгоритам мисаоних и говорних операција и практичних радњи усмерених на развијање ученичких навика за самостални рад са градивом или за самоконтрлу знања и способности. Ј. И. Пасов ову врсту текстова дефинише као "вербални

модел начина остваривања наставне делатности, односно вербално образложение због чега, ради чега и на који начин треба извршавати и проверавати неки наставни задатак" (Пассов, 1989: 106), који може имати карактер алгоритма, инструкције, савета, демонстрације, стимулуса. С обзиром на њихову специфичну дидактичку намену - помагање ученику у изграђивању навика и уменја самоучења, самоконтроле и ефикасног служења школском књигом - ови текстови представљају прелазну категорију између структурног система текстова и подсистема апаратуре организације усвајања (Д. Д. Зујев их и третира као вантекстуалне компоненте, занемарујући, очигледно, њихове структурно-композиционе одлике (Зујев, 1988: 123-124). Од домаћих уџбеника руског језика овакве текстове наћи ћемо једино у уџбеницима "Первый диалог" и "Радость общения", при чему у овом другом они представљају обавезну компоненту рубрикације лекције, презентирану (на матерњем језику) у одељцима "Умеће учења", "Ово је корисно да знаш" и "Из угла филолога". Тако, у уџбенику за II разред ученици се упознају са развијањем механизама аудирања у аутентичној средини и у наставним условима (стр. 9-10), са тиме како да ефикасно изграђују дијалошка умећа (стр. 40-41), умећа писменог изражавања (стр. 124-125), читања (стр. 167), са индивидуалним когнитивним стратегијама и предиспозицијама у овладавању језиком (стр. 85), применом паралингвистичких средстава у општењу на руском језику (стр. 103), применом компензационих тактика (стр. 215-216), овладавањем нееквивалентном лексиком (стр. 145-146), лингвокултуролошким потенцијалима наставе (стр. 66, 196-197), коришћењем Интернета у циљу ефикаснијег овладавања језиком (стр. 210) итд. У извесним уџбеницима

недостатак наменских инструктивних текстова донекле је компензован таквим обликовањем теоријско-спознајних текстова које предвиђа упућивачке коментаре срачунате на инструирање и вођење ученика кроз саморад (серије "Здравствуйте, ребята" и "Давайте дружить"), али овакво решење није доследно примењивано (детаљније в. у: Кончаревић, 1997: 197-205).

У апаратури оријентације предговор у целини или у свом инструктивном делу може бити посвећен сугерирању оптималног начина рада са књигом, појединим елементима њене структуре, али и изграђивању технике учења. Свих седам постојећих предговора у уџбеницима за основну школу могу се уврстити у тип инструктивно-методичких (инструментално-методичких), али са једном битном критичком примедбом: сви су упућени наставнику (или, у најбољем случају, недиференцирани), а обраћања ученику на почетку књиге нема. Предговори уџбеницима "Первый диалог" ("Реч унапред", стр. 3 и "Волео бих да сазнам...", стр. 5-6) и "Радость общения" ("О овој књизи и нашем будућем раду", стр. 4-5) адресирани су ученицима и имају доминантну метакогнитивну функцију упознавања са стратегијама учења.

Најзад, апаратура организације усвајања може упућивати на изграђивање стратегија овладавања језичком материјом на микроплану - у оквиру решавања сваког појединачног задатка. Најчешће се ово постиже инкорпорирањем модела у структуру вежбања, што се примењује углавном у вежбањима парцијалног лексичко-граматичког структурисања са унапред задатим садржајем, типа:

- Из двух предложений сделайте одно по образцу.  
Образец: Была плохая погода. Самолеты не летали.

Из-за плохой погоды самолеты не летали.  
(Вохмина 1993, 130)

Уџбеник, као што смо показали, може представљати значајно средство за транспоновање метакогнитивних знања везаних за овладавање страним језиком. Кроз школску књигу се код ученика развија свест о сопственом когнитивном функционисању, изграђују конкретне стратегије усвајања језика и развија једна посебна врста метакогнитивног знања о задацима тога усвајања. Метакогнитивни потенцијал уџбеника, међутим, у нашој средини није доволјно

учен и искоришћен. Стога би уџбеницима комуникативне оријентације требало радити на систематском инкорпорирању таквих конструкцијских решења која би подстицала развој широког спектра метакогнитивних знања, почев од знања о задатку (од глобалних до задатака сваког структурног елемента уџбеника), преко знања о себи (о властитим когнитивним ограничењима и могућностима, о природи и количини знања и незнанња, о напредовању у учењу), до знања о стратегијама (њиховој вредности, ефективности и начинима коришћења).

## Литература

- Арутюнов, А. Р., Костина, И. С. (1992): *Коммуникативная методика русского языка как иностранный и иностранных языков*, Москва, Русский язык.
- Балаян, А. Р., Новиков, С. П., Трушина, Л. Б. (1987): "Зависимость содержательных сторон учебника от формы управления учебным процессом", *Русский язык за рубежом*, Москва, 20, 4, 69-72.
- Bertoletti, M. C., Dahlet, P. (1989): "Уџбеници и наставни материјали за учење француског као страног језика", *Странни језици*, Загреб, 18, 4, 196-205.
- Бим, И. Л. (1981): "Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание", у: Л. Б. Трушина (сост.): *Содержание и структура учебника русского языка как иностранного*, Москва, Русский язык, 9-17.
- Вохмина, Л. Л. (1993): *Хочешь говорить - говори. 300 упражнений по обучению устной речи*, Москва, Русский язык.
- Вученов, Н. (1984): "Место и улога уџбеника у процесу школске наставе и учења", у: *Прилози теорији уџбеника*, Савремени уџбеник, књ. 9, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 5-39.
- Зимняя, И. А. (1989): *Психология и обучение иностранным языкам*, Москва, Русский язык.
- Зујев, Д. Д. (1988): *Школски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Колодий, О. Л., Костина, И. С. (1986): "Урок учебника и аудиторное занятие", у: В. В. Морковкин, Л. Б. Трушина (ред.): *Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному*, Москва, Русский язык, 81-87.
- Кончаревић, К. (1994): "Образовни циљеви наставе руског језика у основној и средњој школи (теоријске основе и курикуларна реализација)", *Наследство и настава и настава*, Београд, 43, 4, 273-283.

- Кончаревић, К. (1997): *Структура и садржај уџбеника руског језика за основну школу*, докторска дисертација, Београд, Филолошки факултет.
- Кончаревић, К. (2002): *Савремени уџбеник српаног језика: структура и садржај*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Костић, И. С. (1985): *Урок учебника руского языка для иностранцев*. Автореф. дисс. канд. псих. наук, Москва, Институт русского языка им. Пушкина.
- Малић, Ј. (1986): *Концепција савременог уџбеника*, Загреб, Школска књига.
- Метса, А. А., Аллиметс К. П. (1988): "Коммуникативно ориентированные учебники вчера, сегодня, завтра", *Русский язык за рубежом*, Москва, 21, 4, 54-61.
- Митрофанова, О. Д. (1996): *Пороговый уровень русского языка*. Тт. 1-2, Москва, Русский язык.
- Пассов, Е. И. (1989): *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва, Русский язык.
- Пешић, Ј. (1998): *Нови приступ структури уџбеника: теоријски принципи и конструијска решења*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Плут, Д. (2003): *Уџбеник као културно-југорни систем*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства - Институт за психологију Филозофског факултета.
- Талызина, Н. Ф. (1978): "Место и функции учебника в учебном процессе", *Проблемы школьного учебника*, Москва, 6, 39-57.
- Требешанин, Б. (2001): "Врсте и нивои знања у савременом уџбенику", у: Б. Требешанин, Д. Лазаревић (прир.), *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 69-78.
- Щукин, А. Н (1984): *Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному*. Москва, Русский язык.

### **Summary**

*This paper is about the importance of forming meta cognitive knowledge and abilities in the process of cognitive-communicative skills of a foreign language and some constructive solutions are shown, which contribute to successful transferring of meta knowledge through the course book. Constructive solutions should be systematically incorporated into a course book, which enable gaining knowledge about the task (starting from global knowledge, up to those stated in each element of micro structure of a school book), knowledge about oneself (about self cognitive limits and possibilities, about quality and quantity aspects of own knowledge / ignorance about improvement and language competence), and to the knowledge about strategies of learning languages (its validity, efficiency and possibility of their use). Analysing contemporary domestic course books of Russian, the author shows that its metacognitive potential is not sufficiently used, so suggests certain solutions, which would contribute to forming students' meta knowledge.*

**Key words:** linguadidactics, theory of course books, metacognition, metaknowledge.

**Изворни  
научни чланак**

**Др Оливера Дурбаба**  
**Филолошки факултет, Београд**



## *Реафирмација аућентичног текста као новог (старог?) базичног елемента у настави српских језика<sup>1</sup>*

**Резиме:** У раду се разматра проблематика избора текстова у уџбеницима српских језика и наводе фактиори који говоре у прилог употребе аућентичних текстова или доводе у штапање њихову дидактичку употребљивост. Нагласак у раду са овом врсном текстовима морао би бити на циљном и систематском развоју сираћега разумевања ових текстова и њиховој дидактизацији путем синхронно адекватних вежбања којима се уравнотежено развијају све језичке вештине. Конкретизујући ове теоријске постулате, ауторка на примеру информативних новинских текстова нуди и примере могућих вежбања.

**Кључне речи:** вештина читања, аућентични текст, новински текст, дидактизација новинских текстова.

С правом наглашавајући успешно остварење комуникативне интенције као сврху и циљ размене информација и мишљења између најмање два партнера чији језик споразумевања барем једном од њих није матерњи и, у складу с тим, прокламујући остварење комуникативне компетенције и

- 1) Овај рад израђен је у оквиру пројекта *Српски језик и друштвена крећања 148024D*, који финансира Министарство науке и заштите човекове средине Републике Србије. У њему је коришћен део материјала који је ауторка прикупила приликом израде докторске дисертације под називом *Pressetexte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Auswahl und Didaktisierung*, одбрањене на Универзитету у Лайпцигу (СР Немачка).

стицање прагмалингвистичког знања за есенцијална постигнућа, а говорне чинове за један од основних проседа у настави страних језика, комуникативна метода, актуелна већ више од три деценије, унеколико је у доба свог етаблирања пренаглашавала вредност и значај усменог споразумевања, а тиме и развој рецептивне вештине аудирања (разумевања говора) и продуктивне вештине монолошког и дијалошког говора, и то делнимично на уштрб читања (тј. разумевања писаног текста) и писања. Будући да се, међутим, међуљудска комуникација у значајној мери одвија у домену визуелних медија, односно писменог споразумевања, у

настави страних језика у новије време бележи се ренесанса текста као неизбежног поузданог елемента сваколике активности у настави страних језика. У складу са промењеном природом интерперсоналне комуникације, изазваном убрзаним развојем техничких средстава (у првој линији Интернета и мобилне телефоније) неминовно је концептуално редефинисање, тј. садржинско проширење појма текста у дидактичком смислу. Осим традиционалних форми текста уписаном медију, чија се рецепција одвија визуелним путем, тј. преносом графичких симбола и текста као дискурса, односно јединице усмене комуникације, где се рецепција обавља аудитивним путем - настале су и настају и неке нове текстуалне врсте које карактерише деструкција досадашње линеарне структуре. Доминантна текстуална форма на Интернету јесте хипертекст, којим долази до разгранавања основног текста путем линкова који читаоца изводе из примарне равни текста и воде у нова текстуална поља.

Афирмација текста као полазне величине у настави и учењу страних језика подразумева, међутим, обавезу дидактичара и практичара да проналазе нове, инвентивне модалитете обраде текстова, прилагођене како промењеном сензибилитету корисника, тј. оних који уче стране језике, тако и измењеном дизајну уџбеника страних језика и методологији активистичке и продуктивне наставе (*handlungs- und produktorientierter Unterricht*), засноване на већој аутономији ученика у избору и обради наставног материјала.

Улога текста у настави страних језика, било уџбеничког било оног који се користи у самосталном раду, делимично је противречна, превасходно због његовог двоструког значаја: текст, наиме, истовремено представља и средство и објекат на-

таве: средство-уголико што се њиме уводе нови и непознати (углавном граматички и лексички) елементи, а објекат опет, уголико што представља самосталан, целовит производ, чијим ситуативно адекватним "конзумирањем" (слушањем или читањем; обрадом података похрањених у тексту; инферирањем недостајућих информација и интегрисањем у већ присутна сазнања) појединац задовољава своје когнитивне, естетске и друге потребе. Многи дидактичари сматрају да се комплетно учење одвија путем обраде текстова (Schmelter, 1999: 4 ф). У настави страних језика се овај дводимензионални карактер текста може успешно превладати применом интегрисаног језичко-структуралног и текстуално-прагматичког поступка обраде: по Велеровим речима (Weller, 1995: 304) приликом обраде текстова треба се окренути од "дидактичке" комуникације, тј. препродукције елемената присутних у тексту, ка "реалној" комуникацији, која подразумева коришћење ових елемената у циљу савладавања ваннаставне животне реалности. Ово би, другим речима, требало да буде позив наставницима и ученицима да у настави користе текстове с каквим се могу суочити у животним ситуацијама у којима користе страни језик, односно да на основу текста обрађиваног у настави спроводе активности које одговарају ситуативно могућим реакцијама по слушању, односно читању различитих текстуалних врста. У току процеса обраде текста у настави он се обично "тематски припрема, детаљно и пажљиво чита, темељно анализира, објашњава, садржински испитује и разрађује; код куће се текст још једном обрађује, да би коначно био предмет провере успешности учења" (Quetz, 1999: 168).

За остварење циља ситуативно и комуникативно адекватне употребе текстова била

би од значаја реафирмација улоге аутентичних текстова у настави. Познато је да се у настави страних језика, осим што се у складу са медијумом преноса разликују писани и аудио текстови, у зависности од ауторства, односно сврхе његовог настанка, диференцирају *аутентични* и *неаутентични* (синтетички, дидактички) текстови (Wolff, 1984: 8). *Аутентични* текстови нису настали у сврху испуњења неког дидактичког циља, док *синтетичке* текстове састављају аутори уџбеника и наставници страних језика, најчешће с намером да илуструју неку језичку појаву (у синтетичке текстове убрајају се и примарно аутентични текстови који су адаптацијом, поједностављивањем или скраћивањем изгубили своју првобитну форму).

Употреба аутентичних текстова обично се схвата као једно од главних обележја комуникативне методе. Међу дидактичарима који су се 80-тих година XX века интензивно бавили проблематиком избора текстова у настави страних језика, преовлађује схватање по којем се овим текстовима обогаћује интеракција на страном језику и побуђује лично интересовање, односно јача мотивација за бављење језиком "...because they come complete with all the savour, stench and rough edges of life beyond the school walls, they are likely to be markedly more successful in provoking pupil reaction and interaction than the somewhat anaemic texts that one so often finds between the covers of textbooks") (Little et al., 1989: 6). Употребу аутентичних текстова у сличном тону заговора и Еделхоф, наводећи три суштинска елемента за њихову употребу у настави: "они упућују ученике у стратегије одгонетања непознатог, нуде обиље лингвопрагматичких информација и јачају мотивацију за учење језика" (Edelhoff, 1985: 5). Кригер, пак, истиче да у комуникативно конципираној настави на

аутентичним текстовима треба увежбавати принципе откривања и усвајања информација (Krüger 1985: 43). Тиме се, по њему, ствара реална комуникативна ситуација у коју су укључени адресат, повод и интенција.

Оваква схватања, доминантна током 80-тих година, наредне деценије су у значајној мери бивала релативизована, делимично озбиљно критикована, а напослетку и ревидирана и то у следећим аспектима: (а) принцип аутентичности проширен је са новинских чланака, радио-емисија и телевизијских прилога на књижевне текстове и хипертекстуалне форме (Rösler, 1999); (б) аутентични текстови имају изузетну културолошку и информативну вредност, али су истовремено формално и садржински комплексни и не подлежу принципима уџбеничке прогресије, због чега њихова текстуална и контекстуална сложеност може на корисника деловати фрустрирајуће и демотивишуће (Chavez, 1998), што се, готово без изузетка, дешава онда кад ниво текста значајније премаши језичку компетентност или информисаност слушаоца/читаоца (Karcher, 1994: 275)<sup>2</sup>; (ц) аутентичност не може бити једини критеријум за квалитет уџбеничких текстова; (д) текстови истргнути из првобитног контекста и накнадно интегрисани у уџбеник страног језика не могу се безрезервно прихватити као аутентични, пошто рецепција уџбеничког текста не одговара примарној, аутентичној рецептивној ситуацији (Krumm, Ohms-Duszenko, 2000: 1030).

Значајно је напоменути још и да неки аутори препоручују одређену прогресију у употреби аутентичних и адаптираних тексто-

2) У ситуацијама када аутентични текст значајно превазилази постигнут ниво језичке компетенције, језичко деловање је онемогућено или спуштано па се избегава његово коришћење.

ва у настави. Тако се, рецимо, Кархер залаже за тзв. "шематску прогресију": "у настави се најпре примењују текстови који омогућују активирање шематских образца сопствене културе (тј. културе сопствене земље или ближег окружења), за њима следе текстови културно неутралне шематске структуре, потом се користе шематски адаптирани текстови, да би се тек на последњем ступњу могли користити и текстови културно непознате шематске структуре" (Karcher, 1994: 275ф.).<sup>3)</sup> Овим питањем бавио се и Рик (Rück, 1993: 130 ф.), који, полазећи од структурних, функционалних и стилистичких критеријума, препоручује следећи редослед увођења текстуалних врста: контактни текстови (нпр. small talks), инструментални текстови (заповести), експозиторни текстови (описи и прикази), наративни текстови (са примарном темпоралном секвенцом), аргументативни текстови (са циљем разјашњења или превладавања разлике у мишљењима), комплексни поетски текстови.

Аутентичност уџбеничких текстова може се посматрати из језичке, садржинске и наставне перспективе (Keim, 1994: 163). У свом пледојеу за употребу аутентичних текстова Чавезова (Chavez, 1998: 39) наводи темељну аргументацију, засновану на следећим критеријумима: директност ("Ученик директно прати развој текста"); актуелност ("Ученик ступа у интеракцију са текстовима који су у датом тренутку релевантни и нису застарели"); аутентичност у коришћењу

медија преноса ("Усмени и писани текстови примају се у оригиналној медијској концепцији"); аутентичност утиска ("Ученик упија читав спектар утисака какви се јављају у природним ситуацијама"); аутентичност интенције ("Информације садржане у тексту утичу на ученика управо онако како је продуцент текста замишљао"); инволвираност/инклузивност ученика као слушаоца/ читаоца ("Ученик је укључен у процес рецепције или продукције и није сведен на улогу пасивног читаоца или слушаоца"); аутентичност извора ("Текст се прима онако како је у првобитном извору забележен"); аутентичност полазне ситуације ("Иницијатива за бављење текстом полази од ученика и његових личних потреба, уместо од наставника и његових педагошких намера"); аутентичност пропратних околности ("Текст се (ре)продукује у окружењу извornog језика"); усмереност ка преносу поруке ("Ученик се бави текстом како би могао да пренесе или пошаље поруку, а не зато да би увежбавао језик").

Међу стручњацима који су своју пажњу посвећивали питањима избора и дидактизације текстова у настави страних језика углавном се уврежио став да би понуда текстова требало да буде разнородна и да обухвата превасходно текстове који подстичу на размишљање и дискусију, провоцирају, наводе на постављање хипотеза и закључивање и омогућују креативни трансфер језичког материјала у нове комуникативне ситуације. Наравно, ни у овом случају не би требало паушално вредновати текстове, без увида у резултате емпириског истраживања, нити би требало занемаривати одређене специфичности, превасходно оне индивидуалног карактера. Тако Кенигс наводи следеће могућности за обраду ау-

3) Кархер овде разликује адаптиране текстове, код којих је редукована садржинска, тј. шематска сложеност, и поједностављене текстове, код којих се редукује формална, тј. језичка сложеност (компликованије лексеме замењују се краћим и уобичајенијим, аналитичке и друге сложене граматичке структуре замењују се једноставнијим, реченице се повезују паратактички).

тентичних текстова у настави<sup>4</sup>: "скраћивање, допуњавање, мењање (садржаја), ревизија" (Königs, 1993: 81). И Крум (Krumm, 1993: 98) сматра неопходним проширење понуде текстова у настави, при чему их доводи у везу са одговарајућим стиловима читања. Основни критеријум за избор требало би да чини могућност повезивања са осталим језичким вештинама, примене различитих стратегија читања и уклапања у животна искуства. Квалитативни критеријум за избор текстова код Лauerбаха (Lauerbach, 1993: 108) представља тзв. *comprehensible input*: текстови би требало да упућују у феномене специфичне за циљни језик, културу и текстуалне конвенције, тј. да буду што је могуће аутентичнији, интерактивнији, подстицајнији, интересантнији и отворенији.

Критички и дидактички рефлектирани осврт на употребу аутентичних и неаутентичних уџбеничким текстова пружа и Хелbih (Hellbih, 1998: 132). По њој је непобитна чињеница да је употреба ових материјала педагошки позитивна, пошто подстиче мотивацију и интелектуално промишљање, али да, истовремено, језички и свеукупни образовни дефицити могу отежати њихову употребу; да би се ово предупредило, ученици треба да усвоје стратегије и технике обраде текстова које би биле усклађене са специфичностима појединачних текстуалних врста и условима за примену одговарајућих стилова читања. У факторе који утичу на тежину текста она убраја: (а) варијабле везане за сам текст, као што су број непознатих речи, дужина текста, граматичка сложеност; (б) задатак/циљ читања - постизање мањег

или већег степена разумевања текста; (ц) временско ограничење приликом читања.

Упркос овако јасно исказаном ставу већине теоретичара који иде јасно у прилог интензивнијем коришћењу аутентичних текстова у настави, ауторка овог прилога је анализирајући уџбенике за немачки језик (Дурбаба, 2005) и пратећи наставу страних језика на примарном и секундарном, као и на универзитетском нивоу, односно у ванинстицијоналном домену, морала да констатује како се у нас недовољна пажња поклања аутентичним текстовима, чиме се неминовно занемарују многобројне могућности за њихову креативну дидактизацију. Чак и тамо где се овакви текстови користе, они обично служе као основа за граматичко-лексички рад на тексту. Најчешћи, а понегде и једини вид вежбања која их прате представљају питања за проверу разумевања садржаја текста или његових делова (*inhaltsbezogene Fragen*). Оваква вежбања, међутим, не уважавају текстуално-лингвистичке и прагматичке специфичности аутентичних текстова и ни на који начин не припремају ученика да се њима бави самостално и активно. Стога ће овде укратко бити тематизоване неке од могућности за ситуативно аутентичну примену новинских текстова у настави страног језика, егземплярно приказане на примеру различитих врста информативних текстова из немачке дневне штампе и периодике које је ауторка користила у раду са средњошколском и студентском омладином. Сличну типологију вежбања могуће је применити и у случају текстова писаних на другим језицима. Уз адекватно изабране текстове, примерене узрасту и интересовањима, већи део вежбања могао би се употребити и у раду са млађим узрастом. Новински текстови су при том изабрани тако да се, чак и

---

4) Сматрајући да изврно аутентични текстови у уџбеничком контексту губе своје првобитно дејство, Königs их и не назива аутентичним, већ оригиналним.

### *Реафирмација аутентично г јекст-као новог (старог?) ...*

тамо где би њихова релативна комплексност могла отежати разумевање, применом стратегије курсорног или селективног читања, могу користити већ на почетном нивоу учења; при том је за сваки од три основна нивоа познавања језика - почетни, средњи и напредни - дат најмање један пример могућих вежби. Новински текстови су овде приказани у аутентичној форми, будући да њихов графички дизајн приликом читања доприноси утиску аутентичне језичке делатности, а у највећем броју случајева и олакшава разумевање.

#### **1) КРАТКА НОВИНСКА ВЕСТ<sup>5</sup>**

##### **Schlaftabletten-Selbstmord im Garten der Geliebten**

Hamburg – Das Pärchen hatte sich beim Chatten im Internet kennen gelernt und verliebt. Sie (17) machte aber nach wenigen Wochen Schluss, weil ihre Eltern gegen die Beziehung mit dem älteren Liebhaber (30) waren. Weil er das nicht verkraftete, schluckte er im Garten seiner Angebeteten in Hamburg eine Überdosis Schlaftabletten, starb;

##### **а) ПОЧЕТНИ НИВО:**

Формулисати одговоре (евентуално и у табеларној форми) на питања о основним околностима дешавања описаног у тексту.

Wer? (ко?)	Was (шта?)	Wann (када?)	Wo? (где?)	Warum (за- што?)	Wie (ка- ко?)
ein Pärchen: sie (17) er (30)	Er hat Selbstmord begangen.	/ (keine Info vorhanden)	In Hamburg, im Garten der Freundin.	Ihre Eltern waren gegen ihn.	Mit Schlaftabletten.

##### **б) СРЕДЊИ НИВО:**

Пошто на основу принципа организације текста (кратке реченице, непостојање увода у тему, одсуство реченичних конектора) ученици констатују да је реч о прилогу објављеном у булеварској штампи, покушавају да ову кратку вест упореде са прилогом на исту тему у неком озбиљном дневном листу, односно да дођу до детаљнијих информација о наведеном догађају. Како највећи број иностраних дневних листова има своје Интернет презентације, то би ученици, чак и ако наставник не може обезбедити још једне дневне новине, могли обавити задатак самосталним трагањем на Интернету.

##### **ц) НАПРЕДНИ НИВО:**

Подељени на мешовите парове (мушки-женско) ученици пишу сценарије и играју *role play* - завршни чин љубавне драме која се завршила самоубиством младића у башти девојчине куће.

#### **2) НОВИНСКИ ИЗВЕШТАЈ<sup>6</sup>**

##### **а) ПОЧЕТНИ НИВО:**

Написати читуљу за замишљеног личног љубимца, са одговарајућом фотографијом. Резултати вежбања се могу објединити и приказати у форми зидних новина или окачити на пано.

5) *Bild-Zeitung*, 14. 01. 2002, стр. 8.

6) *Leipziger Volkszeitung*, 06. 03. 2002, стр. 27.

## Ein zärtliches Lebewohl für das geliebte Haustier

**Philadelphia (AP).** „Er war ein freundlicher, lebhafter, spielfreudiger Hund und liebte seine Quietschtiere.“ Seit gestern kann man derartige Todesanzeigen für verstorbenen Vierbeiner in den „Philadelphia Daily News“ lesen. Tierfreunde können für umgerechnet 60 Euro Todesanzeigen mit Bild und einigen Textzeilen für ihren verstorbenen Liebling aufgeben. Die Ru-

brik wird einmal im Monat unter dem Titel „Ein zärtliches Lebewohl für unser geliebtes Haustier“ erscheinen.

Auch andere Zeitungen probierten diese Idee aus, die sich aber bislang nicht durchsetzte. Die Zeitung „Daily Local News“ aus West Chester in Pennsylvania hat ihre Rubrik „Haus-tier-Gedenken“ 1990 eingestellt.

### 6) СРЕДЊИ НИВО:

Формулисати питања и обавити анкету (у одељењу или међу пријатељима/познаницима) на тему "За и против читуља за кућне љубимце".

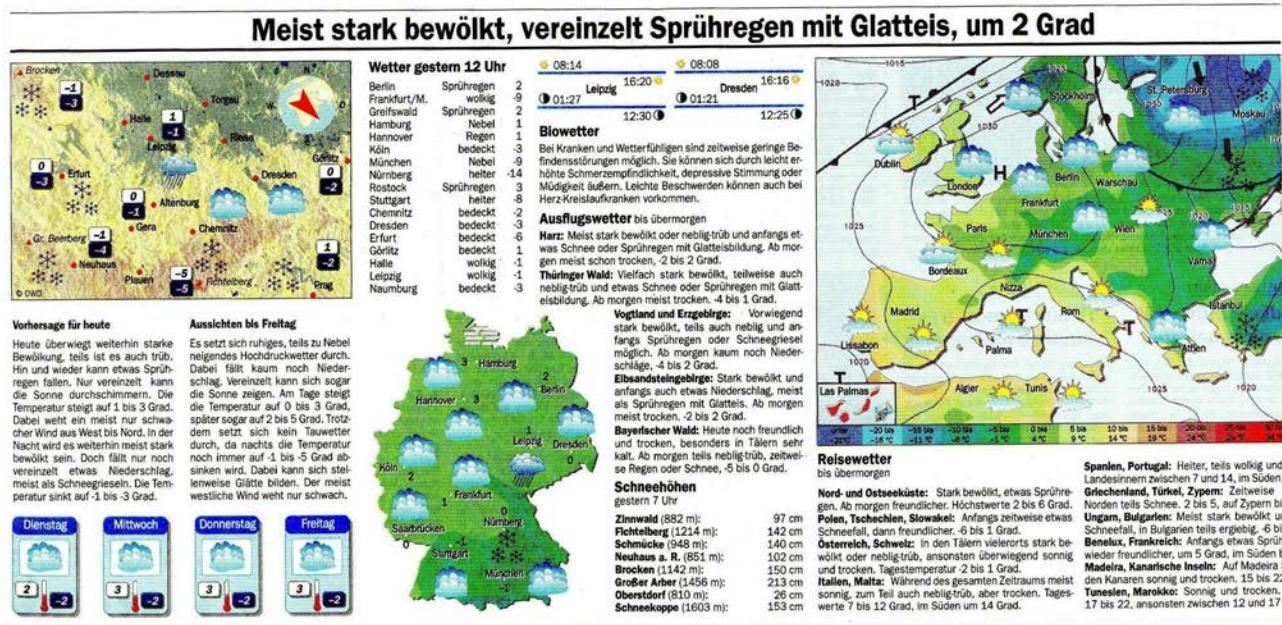
### ц) НАПРЕДНИ НИВО:

Писмено формулисати реакцију за рубрику "Писма читалаца", осврнути се на праксу објављивања читуља за кућне љубимце у локалној штампи, изнети сопствено мишљење и аргументовати "за" или "против".

### 3) ВРЕМЕНСКИ ИЗВЕШТАЈ/ ВРЕМЕНСКА ПРОГНОЗА<sup>7</sup>

#### а) ПОЧЕТНИ НИВО:

На основу мапе и табеле ученици формулишу једноставне исказе о временским приликама у наведеним градовима: "In Frankfurt ist es bewölk, die Temperatur beträgt -9 Grad Celsius." Ови искази се могу конципирати и као кратке СМС поруке упућене пријатељу (као упутство за облачење, паковање ствари за путовање и сл.). Могуће је варирање



7) *Leipziger Volkszeitung*, 12/13. 01. 2002, део S, стр. 1.

вежбе у групном или партнерском раду, и то тако што ће ученици наводити временске прилике и температуру не именујући град; партнер/партнери у групи имали би задатак да одгонетну о којем је граду реч.

#### б) СРЕДЊИ НИВО:

У партнерском раду ученик формулише електронско писмо са одмора из неког изабраног места, у којем се осврће на временске прилике и субјективни осећај. Партнер који је остао у заједничном месту боравишта одговара на писмо.

#### ц) НАПРЕДНИ НИВО:

У групном раду ученици припремају телевизијски прилог на тему временске прогнозе, пишу одговарајући текст и бирају модератора. Пошто се све групе представе, заједнички се бира најуспешнији водитељ временске прогнозе.

### 4) ИНФОГРАФИКОН<sup>8</sup> + ТЕЛЕВИЗИЈСКИ ПРОГРАМ<sup>9</sup>

Повезујући податке из инфографикона, који се односе на узраст/старост просечног гледаоца одређених телевизијских станица на немачком говорном подручју, и садржаја телевизијског програма наведених канала, ученици се уче вештини селектовања релевантних података и укрштања информација из различитих извора, тј. способности интертекстуалне рефлексије.



#### а) ПОЧЕТНИ НИВО:

У групама које путем кабловске или сателитске телевизије прате програм канала на немачком говорном подручју може се спровести вежбање у којем се од ученика очекује да саставе сопствени избор емисија које би радо погледали, у периоду на који се односи телевизијски програм.

#### б) СРЕДЊИ НИВО:

Пошто наставник из ТВ-програма избаци називе ТВ станица, ученици покушавају да, укрштајући податке из инфографикона и назива емисија, одгонетну који канал емитује које програме. Вежба се може наставити анкетом у одељењу, са циљем утврђивања емисија које привлаче највише пажње, било на домаћим било на иностраним телевизијским каналима.

8) Focus, 17. 12. 2001, стр. 15.

9) Leipziger Volkszeitung, 12/13. 01. 2002, стр. 12.

**TV Sonntag**

ARD	ZDF	RTL	SAT.1
6.05 Es war einmal ...	6.00 USA High, Serie	6.40 CatDog, Trick	6.25 Der total verrückte Straßenräuber (GB '74), Klamotte
6.30 Tom, Jerry & Co.	6.25 Mummins, Trick	7.05 Rockos modernes Leben	7.55 Week up, u. a. <b>Studiogast: Olli P. / Winterspeck</b>
7.00 Pinocchio, Trick	6.50 Hippo Hurra	7.30 Disneys neue Micky Maus	8.55 C.O.P.S. – Best of TV
7.30 Pumuckl TV	7.05 Pinocchio, Trick	8.05 Disneys Große Pause	9.40 Die WoChenshow
8.30 Sesamstraße	7.30 Tabaluga tivi	8.35 Disney Cartoon	10.40 Alf, Comedy-Serie
9.03 Tigerenteen Club	9.00 Detektiv Archibald	8.50 Simsabim Sabrina	<b>11.10</b> Park Hotel Stern: Quartett, Familienserie
10.25 Kopfball	9.15 Zur Zeit	9.30 Hulk, Actionserie	12.10 Sophie – schlauer als die Polizei, Krimiserie
11.03 Der Wunschpunsch	9.30 Evang. Gottesdienst	9.55 Silver Surfer, Serie	<b>13.10</b> Die Drei: Hoffmeyers Millionen, Krimiserie
11.30 Sendung mit der Maus	10.15 Pettersson und Findus	10.20 Das A-Team, Serie	14.05 MacGyver: Der Spion aus dem Sarg, Action-Serie
12.00 Presseclub: <b>Union – Ring frei zu letzten Runde</b>	10.30 Siebenstein	11.20 Disney Filmparade	15.05 J.A.G. – Im Auftrag der Ehre, Jagdflieger-Serie
12.45 Wochenspiegel	10.55 Biathlon-Weltcup: 12,5 km Massenstart Frauen	11.40 Das dreizehnte Jahr (USA 1999), TV-Fantasy um ein Findelkind, dem plötzlich Fischschuppen wachsen	16.00 Star Trek – Raumschiff Voyager: Unimatrix Zero, Science-Fiction-Serie
13.15 Mein Polen	12.00 Ski-Weltcup: Slalom (F)	13.15 Ski-Weltcup: Springen in Willingen – Vorbericht	17.00 Farscape – Verschollen im All: Kanonen, Lügner und Moneten, SF-Serie
13.45 Im Loisachtal	13.00 Ski-Weltcup: Slalom (H)	13.45 Ski-Weltcup: Springen in Willingen – Mannschaft	18.00 blitz, Boulevardmagazin mit Kai Doose
14.30 mare TV: Tauchen	14.00 Willi wird das Kind schon schaukeln (BRD 1971), Lustspiel	14.35 Ski-Weltcup: Springen in Willingen – Die Entscheidung	18.30 Nachrichten
15.05 Verflucht, verdammt und Halleluja (I/F 1972) Kloppklamotte mit Terence Hill	15.20 Rodel-EM: Einsitzer (H)	15.40 Ski-Weltcup: Springen in Willingen – Höhepunkte	18.45 ran – Sport
17.03 Ratgeber: Recht	15.55 Bob-Weltcup: Vierer	16.20 Die Nanny, Comedy	19.00 Nur die Liebe zählt, Kuppelshow mit Kai Pflaume
17.30 Die katholische Kirche und der Basken-Terrorismus	16.15 Eisschnelllauf-Weltcup	16.50 Xena, Fantasy-Serie	20.15 Sag Ja! – Heute heiratest du  siehe Foto/Text
18.00 Tagesschau	17.00 heute/Wetter	17.45 Exclusiv – Weekend	22.15 Die witzigsten Werbespots der Welt
18.08 Sportschau	18.14 Tagesmillion	18.45 RTL aktuell – Weekend	22.45 Planetopia: Verrückte Welt – Ein Monat in der Psychiatrie Warstein
19.39 ARD-Fernsehlotterie	18.15 ML Mona Lisa: <b>Dick und Dünn</b>	19.10 Notruf, mit Hans Meiser	23.30 News & Stories: ABC des Islams
18.40 Lindenstraße	19.00 heute/Wetter	20.15 Air Force One (USA 1997)  siehe Foto/Text	0.20 So gesehen
19.10 Weltspiegel	19.10 Berlin direkt, u. a. <b>Das Duell Merkel-Stoiber</b>	22.35 Spiegel TV – Magazin, u. a. <b>Training: Anti-Terror-Kampf in Flugzeugen / Klammheimlich: Bundeswehr am Golf / Wenn Polizisten Opfer werden</b>	0.25 Phantom Town (USA 1997), Gruselwestern um eine unheimliche Stadt
19.50 Sport-Telegramm	19.30 Schliemanns Erben: Atlantis im Dschungel – Angkor Wat, Doku	23.20 Die Heimwerkerinnen – Umbau nach Augenmaß, Reportage über drei Studentinnen aus Berlin, die eine WG gründen wollen	
20.00 Tagesschau	20.15 Abenteuer im Singapur-Express (D 2001), TV-Melodram  siehe Foto/Text	0.20 South Park , Cartoon	
20.15 Polizeiruf 110 (D 2001), TV-Krimi um Mord an jungen Streifenpolizisten	21.45 heute journal		
21.45 Sabine Christiansen: <b>Wo-hin steuert Deutschland?</b>	22.00 Evelyn Hamanns Geschichten aus dem Leben		
22.45 Kulturreport, u. a. <b>Maximilian Schells Film über seine Schwester Maria / Karneval in Brasilien / Ilya Repin als Nationalheiliger / Gret Palucca zum 100.</b>	22.45 History – extra: Das Geheimnis von „U166“		
23.15 Tagesthemen	23.30 KlasseKlassik		
23.35 Flirty Dancing (USA '95)  siehe Foto/Text	0.05 <b>Im Teufelskreis (D 1993), TV-Krimi</b>		

ц) НАПРЕДНИ НИВО:

На основу тематике приказане у инфографикону ученици припремају податке о сопственој земљи.

**5) СЕРВИСНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ<sup>10</sup>**

Под сервисним информацијама, најчешће датим у табеларној форми, и то

превасходно у локалној штампи, подразумевају се најаве културних, спортских и других важних догађаја у наредном периоду (најчешће недељном или месечном), као и подаци о адресама и бројевима телефона надлежних институција, резултати игара на срећу и сл.

10) Leipzig Volkszeitung, 07. 01. 2002, стр. 12.

## Реафирмација аућенитичног текста као новог (старог?) ...



Das Leipziger Lokalfernsehen sendet heute im Kabelnetz der Telekom Kanal 3, über Antenne Kanal 60 (UHF) sowie von 18 bis 18.30 Uhr auf der Frequenz von Kabel 1 folgendes Programm:

**16 Uhr** Sun TV – Club Max. **17/22 Uhr** Expresso. **17.15 Uhr** Guter Rat TV – Life Style.

**17.45 Uhr** Guter Rat TV – Wohnen. **17.30/19.45/22.30/23.30 Uhr** Drehscheibe Extra. **18/19/20/23/20 Uhr** Drehscheibe Leipzig – Leipzig aktuell; Weißer Januar; Turmgeschichten.

**18.30/20.30 Uhr** Sport lokal.

**19.30 Uhr** S-Bahntunnel. **21 Uhr** Sun TV – Wib-Schaukel. **21.30 Uhr** Sonic sports.

**22.15 Uhr** Guter Rat TV – Business.

**22.45 Uhr** Guter Rat TV – Familie. **23.45 Uhr** Erotisches zur Nacht.

mephisto 97.6 mephisto 97.6

Das Radio der Uni sendet heute auf UKW-Frequenz 97,6 (im Kabel 93,6) folgendes Programm:

**10 bis 12 Uhr** Faustschlag – Kultur, Zeitgeist und Politik in Leipzig; Neues aus der Wissenschaft; Wie läuft es mit dem Euro?; Der Pistenfahrplan. **18 bis 19 Uhr** Direkt – Aktuelles aus und für Leipzig. **19 bis 20 Uhr** Der Lauschan- griff zum Thema Konsum.



Zeit	Anbieter	Vorwahl	Preis
0 - 7 Uhr	Talkline	0 10 50	1,9
	Telediscount	0 19 00 35	2,0
7 - 8	TeleDiscount	0 19 00 35	2,0
	Phonecraft	0 19 00 87	2,1
8 - 9	TeleDiscount	0 19 00 35	2,0
	Phonecraft	0 19 00 87	2,1
9-18	TeleDiscount	0 19 00 35	2,0
	Phonecraft	0 19 00 87	2,1
18-21	TeleDiscount	0 19 00 35	2,0
	Phonecraft	0 19 00 87	2,1
21-22	TeleDiscount	0 19 00 35	2,0
	Ventelo	0 10 40	2,1
22-24	Talkline	0 10 50	1,9
	Telediscount	0 19 00 35	2,0

Preise in Cent pro Minute für nationale Ferngespräche. Einfach die Vorwahl vor die komplette Telefonnummer setzen. Ausführliche Infos über weitere Anbieter unter Faxabru 0190/55 53 11 01 50 (0,61 Euro/min) bei der Verbraucherzentrale Sachsen.



Tankstellen	Normal	Super	Diesel
Aral – Marschnerstr.	0,91 <sup>9</sup>	0,93 <sup>9</sup>	0,76 <sup>9</sup>
Total – Lindenhalter Str.	0,91 <sup>9</sup>	0,93 <sup>9</sup>	0,76 <sup>9</sup>
Agip – Dübener Landstr.	0,91 <sup>9</sup>	0,93 <sup>9</sup>	0,75 <sup>9</sup>
Jet – Sommerfelder Str.	0,90 <sup>9</sup>	0,92 <sup>9</sup>	0,74 <sup>9</sup>
Jet – Dieskaustraße	0,90 <sup>9</sup>	0,92 <sup>9</sup>	0,75 <sup>9</sup>
Bavaria – Lützner Str.	0,90 <sup>9</sup>	0,92 <sup>9</sup>	0,75 <sup>9</sup>
Clean Car – Saarländer Str.	0,90 <sup>9</sup>	0,92 <sup>9</sup>	0,75 <sup>9</sup>
Globus Markt – Wachau	0,91 <sup>9</sup>	0,93 <sup>9</sup>	0,76 <sup>9</sup>

Stand gestern Abend/Benzinpreise pro Liter in Euro

### a) ПОЧЕТНИ НИВО:

Путем СМС-а ученици познанику/познаници упућују писмени позив за заједнички излазак

### б) СРЕДЊИ НИВО:

Ученици у форми е-писма описују госту из иностранства културну понуду свог града за наредне дане.

### 1. Veranstaltung

Lotto am Samstag

12 - 24 - 27 - 29 - 43 - 49 - Z.: 15

Superzahl: 1

**Spiel 77:** 4 9 3 2 7 9 7

**Super 6:** 7 7 4 9 9 8

Die Gewinnzahlen der **Erfewette** sowie der **Auswahlwette 6 aus 45** lagen bei Redaktionsschluss noch nicht vor.

**Glückspirale**

3 - 89 - 682 - 2841 - 72461

**Extraziehung**

575 435 - 301 908 - 755 231

**Prämienziehung**

7 335 163 - 3 551 687 - 5 902 987

### Süddeutsche Klassenlotterie

**1 000 000 Euro:** Losnummer 0 958 128

**100 000 Euro:** Losnummern 0 030 982;

0 125 042; 1 388 027;

2 012 518; 2 425 828

**10 000 Euro:** Endziffern 01 118; 45 134

**1 000 Euro:** Endziffern 4 997; 7938

**375 Euro:** Endziffern 01; 43; 58

**Ergänzungszüge:** Losnummer 1 724 350

**375 Euro:** Endziffer 07 051

### Tele-Bingo

#### Spiel 1: Vier Ecken

I30 - I21 - 073 - B9 - I24

N44 - N43 - N42 - 066 - G58

I25 - B11 - 074 - I22 - I29

B1 - B4 - I28 - N45 - B8

G57 - G54 - B13 - G56 - G49

G55 - 062 - N35 - 061 - G59

B12 - N33 - N37 - I19

4947 Gewinner mit 19,10 Euro

#### Spiel 2: Das Kreuz

N32 - 070 - I16 - G50

594 Gewinner mit 71,40 Euro

#### Spiel 3: Full House

I26 - G46 - G47 - B15 - G53

N34 - G48 - N31 - I27 - O67

1 Gewinner mit 56 160,20 Euro

Full House-Jackpot: 246 353,40 Euro

Jackpot-Stop-Kugel für die nächste Ziehung:

47. Kugel

### Aktion Mensch

Gewinnzahl Hauptziehung 20. 12.: 4752

Gewinnzahlen Superprämienziehung 5. 1.:

9676477; 538382; 25217; 5274

(Alle Angaben ohne Gewähr!)



Allgemeinarzt: 19 bis 7 Uhr Tel. 1 92 92. Kinderarzt: 15 bis 7 Uhr Tel. 1 92 92. Chirurgie: 19 bis 7 Uhr Vertragsärztliches Notfallzentrum, Riebeckstr. 65; Klinik für Unfall und Wiederherstellungschirurgie am St. Georg, Delitzsche Str. 141; Chirurgische Klinik am Park-KH, Chemnitzer Str. 50; St. Elisabeth-KH, Biedermannstr. 84; Ev.-Luth. Diakonissenhaus, G-Schwarz-Str. 49. Augenarzt: 19 bis 24 Uhr Dr. Lieschke, Plagwitz, Nonnenstr. 44. Ruberbergschaft vor 24 bis 7 Uhr über 1 92 92. Hautarzt: 19 bis 23 Uhr Dr. Wiemers, Meusdorf, Chemnitzer Str. 50 (ParkKH), Haus E 28. Ruberbergschaft von 23 bis 7 Uhr über 1 92 92. HNO-Arzt: 19 bis 24 Uhr Tel. 1 92 92. Dialyse: GP Dr. Anders/DM Bast, Burghausen, Plantagenweg 2, Tel. 4 51 22 36; 0171/4 25 55 61. Praxen: Auskunft: 7 bis 19 Uhr Tel. 1 92 92. Zahnarzt: 19 bis 21 Uhr ZA Knobloch, Thomas Kribbhofer 7 (Haus Marguerite), Tel. 6 88 58 03; DS Knauer B-Ehrenberg, Pestalozzistr. 45, Tel. 4 51 12 60. Tierarzt Klinik f. kl. Haus- und Heimtiere der Uni, An den Tierkliniken 23, Tel. 9 73 87 11. Verbund Gemeindezentrum Psychatrie: Tel. des Vertrauens - 4 77 88 77. Okum. Telefonseelsorge: Rund um die Uhr - Tel. 0800/1 11 01 11 od. 1 11 02 22. Apotheken: 8 Uhr bis 8 Uhr des Folgetages - Pastor-Apotheke, Anger-Crottendorf, Zweinaudorfer Str. 5; 8 bis 23 Uhr - Minerva-Apotheke, Wahren, Georg-Schumann Str. 35; Regenbogen-Apotheke, Kleinzschocher, Windorfer Str. 1/Eingang Antonienstr.; Fleming-Apotheke, Lößnig, Zwicker Str. 134.



Zum 92.: Irmgard Rzepczyk, FAH „Martin Andersen Nexö“; zum 91.: Helene Irzig in Zwenkau, Hildegard Matschke, Markranstädt, Seniorencentrums „Am See“; zum 90.: Frieda Meyer, Seniorencentrums „Clara Zetkin“; zum 86.: Gertrud Bauer, FAH „Am Rößchenhof“; zum 81.: August Sommer, Seniorencentrums „Dr. Margarete Blank“; Margarete Jung im FAH in Schkeuditz. Nachträglich zum 92.: Gertrud Goecke im FAH des DRK in Gruna; zum 90.: Charlotte Lehmann im FAH in Schkeuditz; zum 88.: Herta Kaebs, FAH „Am Rößchenhof“; zum 80.: Anni Friedemann in Tilsicht. Herzlichen Glückwunsch!

### ц) НАПРЕДНИ НИВО:

У форми *role play* ученици симулирају телефонски разговор између двоје пријатеља (можда девојке и младића), који бирају место за заједнички излазак.

Наведене сугестије за дидактизацију новинских текстова не претендују на целовитост или систематичност некакве нове

типологије вежбања; стога их треба схватити као пледоје за интегрисање што је могуће разноврснијих текстуалних врста у уџбенике страних језика, тим пре што се доста гласна предвиђања о неминовном близком крају уџбеника као основног наставног медија засад нису остварила. Имплицитна знања о природи текстуалних врста и стратегије њиховог читања умногоме олакшавају рад са текстовима, како на материјем тако и на страном језику.

Поред приказаних информативних новинских текстова, у настави би се уз

одговарајућу дидактичку обраду могле користити и остale текстуалне врсте које се јављају у дневној штампи и периодици, понајпре оне интерпретативног (репортажа, хроника, интервју, анкета, есеј, коментар, гласа, колумна) и апелативног карактера (реклама, оглас, хороскоп). Не треба заборавити ни кратке текстуалне форме, често комбиноване са визуелним елементима који олакшавају разумевање и чине читање на страном језику мање напорном а више забавном активношћу (виц, анегдота, укрштења, ребус, квиз, карикатура, стрип).

## Литература

- Bredella, L. (1999): "Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel", у: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F.G., Krumm, H.-J. (ur.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, 35-40.
- Chavez, M. (1998): *Demographisch analysierte Lernerperspektiven zur Verwendung authentischer Materialien im Fremdsprachenunterricht*, Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, 1, 37-44.
- Дурбаба, О. (2005): *Pressetexte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, Auswahl und Didaktisierung*, докторска дисертација, Универзитет у Лайпцигу.
- Edelhoff, Ch. (1985): "Authentizit t im Fremdsprachenunterricht", у: Edelhoff, Ch. (ur.): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, München, 7-30.
- Helbig, B. (1998): "Texterschließungstechniken und -strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schulfremdsprache", у: Bausch, K.-R., Beier, K.-H., Christ, I., Helbig, B., Schneider, M., Thürmann, E. (ur.): *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer*, Bönen, 131-146.
- Karcher, G. L. (1994): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*, Heidelberg, Друго, изменјено издање.
- Keim, L. (1994): "Kriterien für die Beurteilung der Authentizit t von Lehrwerken", у: Kast, B., Neuner, G. (ur.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin/München, 162-179.
- Königs, Frank G. (1993): "Ein Text über Texte": Zur Mehrdimensionalit t von Texten im und für den Fremdsprachenunterricht", у: Bauch, K.-Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans-Jürgen (ur.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*, Bochum, 79-89.
- Krüger, M. (1985): "Verst ndigungsanl sse, Textsorten und sprachliche Handlungen in exemplärschen Unterrichtssequenzen", у: Edelhoff, Ch. (ur.): *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*, München, 43-59.

- Krumm, H.-J. (1993): "Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen", y: Bauch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (ur.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*, Bochum, 97-103.
- Krumm, H.-J., Ohms-Duszenko, M. (2001): "Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik", y: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J. (ur.): *Deutsch als Fremdsprache, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2*, Berlin/New York, 1029- 1041.
- Lauerbach, G. (1993): "Text - Supertext - Hypertext" y: Bauch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (ur.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*, Bochum, 105-110.
- Little, D., Devitt, S., Singleton, D. (1989): *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*, Dublin.
- Quetz, J. (1999): "Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik" y: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G., Krumm, H.-J. (ur.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen, 168-175.
- Rösler, D. (1999): "Universit rer Anf ngerunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums"*Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, 1, 17-25.
- Rück, H (1993): "Text, Textart und das Lehren und Lernen von Sprachen" y: Bauch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (ur.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*, Bochum, 129-134.
- Schmelter, L. (1999): *Texte im Französischunterricht: eine problemorientierte Analyse der Lernerperspektive*, Bochum.
- Weller, F.-R. (1995): "Lesebücher, Lektüren, Anthologien, Textsammlungen", y: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (ur.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, треће, прерађено и допуњено издање, Tübingen/Basel, 301-308.
- Wolff, D. (1984): "Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache", y: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 37, 1, 4-11.

### **Summary**

*This paper is about the issues of text selection in the foreign languages course books and there are factors, which are in favour of using authentic texts, or lead to the question of their didactic use. The stress in work with this sort of texts should be with the aim and systematic strategies of understanding these texts and its didactics by situational adequate exercises, which equally develop all language skills. Making these language postulates concrete, the author uses newspaper articles offering examples of possible exercises.*

**Key words:** reading skills, authentic text, newspaper article, didactics of newspaper articles.

**Прегледни  
научни чланак**

**Љиљана Ђурић**  
**Филолошки факултет, Београд**



## *Огледи и иновативни пројекти у настави француског језика*

**Резиме:** Предмет овог рада јесу огледи и иновативни пројекти у настави француског језика у основном и средњем образовању у Србији, настали као илјада међурдружавне сарадње у периоду од 2000. године до данашњих дана. Реч је о следећим огледима и иновативним пројектима: Увођење уџбеника француских издавача у наставу француског језика; Интегрисано учење француског језика и садржаја биологије; Двојезична настава; Документационо-информатички центар; Делф за ученике школског узраста; Стручно усавршавање младих наставника француског језика; Образовање групе форматора; Позоришни франкофонси фестивали ученика основних и средњих школа; Специфична тапактична.

Циљ рада јесте упознавање јавности са наведеним програмима који, иако ограничени на релативно мали број школа, утичу на развој наставе страних језика у нашем систему образовања и унапређују образовну праксу у Србији уопште.

**Кључне речи:** огледи и иновативни пројекти, настава француског језика, основно и средње образовање у Србији.

У којој мери одређени огледи и иновативни пројекти утичу на развој образовања може се сагледати на примерима две институције које су у другој половини двадесетог века одиграле значајну улогу у области наставе страних језика у нас. Реч је о развоју, почетком шездесетих година:

- (тада авангардне) наставе француског језика на предшколском узрасту у оквиру Друштва за културну сарадњу Југославија-

Француска (Валчић, 1990), чији су модел касније, са мањим или већим прилагођавањем, преузели многи државни и приватни вртићи и развили наставу, пре свега енглеског језика, најчешће за децу узраста од три или четири године;

- модела интензивног учења француског језика на раном узрасту у Основној школи "Владислав Рибникар" у Београду, а под чијим су се утицајем развили бројни про-

грами (Аксентијевић, 1990. и Филиповић et al, 2006):

а) Поменути оглед (учење страног језика од првог разреда основне школе по директној методи), који је у одређеном периоду проширен на сва четири језика (енглески, немачки, руски и француски) која су се учила у нашем систему образовања, због недостатка кадра и због финансијских неприлика, 1982. године прераста у наставу страног језика као изборног наставног предмета од трећег разреда основне школе са по два часа недељно; у почетку се то односило само на београдске школе, а касније је проширено на целу Србију (Точанац, 1990);

б) Школске 1997/8. године, одобрењем помоћника министра Данице Вукићевић, уводи се настава немачког језика у ОШ "Дринка Павловић" (сва одељења првог разреда) у Београду и у ОШ "Петефи Шандор" (по једно српско и мађарско одељење првог разреда) у Новом Саду. Од тада, у овим школама немачки језик учи се од првог разреда са по четири школска часа недељно у млађим разредима (од првог до четвртог) и са по три школска часа недељно у старијим разредима (од петог до осмог);

в) Крајем деведесетих година, у многим основним школама у Србији у први разред уводи се настава енглеског језика у виду слободних активности;

г) Реформом основног образовања у време мандата министра Гаша Кнежевића (2001-2004. година) уводи се обавезно учење страних језика почев од првог разреда основне школе, са фондом од два часа недељно; министар Љиљана Чолић укида (2004. године), а министар Слободан Вуксановић убрзо враћа статус обавезнosti том наст-

тавном предмету, тако да се од 2005. године у свим основним школама Србије страни језик (најчешће енглески, али и други) учи од првог разреда.

Преглед програма насталих у великој мери под утицајем огледа који се већ деценијама реализује у Основној школи "Владислав Рибникар" у Београду показује да је потребан дуг временски период да би се тај утицај јасно сагледао - у овом случају реч је о периоду од близу четрдесет година. Будући, међутим, да се овај рад бави огледима и иновативним пројектима насталим тек пре неколико година, биће пре свега приказане чињенице везане за њихово настањање, док ће импликације бити сагледане само хипотетички.

Потребно је, пре него што се пређе на представљање огледа и иновативних пројеката у настави француског језика, објаснити разлику између та два појма. Реч је о терминима који одражавају правну основу увођења нових видова наставе у наставну праксу:

- Оглед представља значајну иновацију којом се излази из оквира прописаног важећим законом за дати ниво образовања или одговарајућим правилником о наставном плану и програму. Начин увођења и праћења огледа дефинисан је Законом о основама система образовања и васпитања. Оглед се у одређену школу/школе уводи доношењем правилника о огледу.
- Иновативни пројекат представља реализацију иновативних идеја које су присутне у законским и подзаконским актима, али нису имплементирани, или нису имплементирани на задово-

љавајући начин. Увођење иновативног пројекта одобрава министар просвете и спорта одобрењем или решењем.

Огледи и иновативни пројекти о којима ће овде бити реч груписани су у неколико области: настава француског језика, вредновање комуникативне компетенције ученика, усавршавање наставника и ваннаставне активности. За неке од огледа, односно пројекта, уз коментар, биће наведени иницијатори, циљеви огледа/пројекта, опис огледа/пројекта, први резултати огледа/пројекта, перспективе огледа/пројекта и отворена питања.

## **Огледи у настави**

### **a) Уџбеници француских издавача<sup>1</sup>**

*Иницијатор:* Удружење наставника француског језика Србије

*Циљеви огледа:*

1. Унапређење наставе француског језика;
2. Јачање мотивације наставника и ученика;
3. Стварање услова конкуренције који би довели до тога да монополска издавачка кућа побољша квалитет уџбеника за стране језике.

*Опис огледа:* Наставници француског језика годинама су исказивали веома оштре критике на рачун прописаних уџбеника, тражећи либерализацију употребе уџ-

1) Отприлике у исто време у оквиру наставе енглеског језика започето је увођење уџбеника енглеских издавача. Начин спровођења тог огледа, међутим, веома се разликовао од овог о којем је реч у овом раду.

беничке литературе и могућност коришћења страних уџбеника (што је, због специфичности наставног програма, било дозвољено само Огледној основној школи "Владислав Рибникар" у Београду и филолошким гимназијама). Зато је јула 2001. године у Аранђеловцу, у оквиру традиционалног семинара Летња школа страних језика, организован и семинар за наставнике француског језика који су желели да учествују у пробној употреби уџбеника француских издавача; Француски културни центар подељио је бесплатне примерке уџбеничких комплета<sup>2</sup> по избору наставника. Наставници су током две школске године (2001/2002. и 2002/2003.) користили изабрани уџбенички комплет. При крају друге школске године (маја и јуна 2003. године), извршено је анкетирање ученика и наставника ради коначне евалуације уџбеника. Одржан је, такође, и један евалуациони семинар. Министар просвете и спорта решењем је одобрио употребу оних уџбеника за које су наставници и ученици дали позитивно мишљење.

*Резултати огледа:*

- Наставници су стекли могућност да изаберу уџбеник по којем ће држати наставу, што је допринело објективнијем сагледавању квалитета и недостатака домаћих уџбеника, али и страних које су наставници били да идеализују;

2) Заступљени су уџбенички комплети за различите узрасте - млађи основношколски, старији основношколски, средњошколски, као и сва три издавача која у Француској објављују уџбенике за француски као страни језика - CLE International, Hachette, Hatier-Didier.

- Неки наставници стекли су способност и навику да анализирају уџбеник пре него што га изаберу;

- Завод за уџбенике и наставна средства значајно је побољшао квалитет уџбеника - како садржински тако и технички; почeo је да систематски плаћа ауторска права за употребљене одломке дела (стрипова, романа и друго), што раније није увек чинио и због чега су у Министарство просвете и спорта стизале притужбе са француске стране; побољшао је хонораре ауторима и тиме подигао ниво њихове мотивације и одговорности.

*Персекције:*

- Богатија продукција уџбеника (више уџбеника за исти програм);

- Чешће осавремењивање уџбеника (у ранијем периоду неки уџбеници су се без икаквог осавремењивања користили и по петнаестак година!);

- Прелазак са традиционалне концепције уџбеника праћеног радним листовима на концепцију уџбеничког комплета који обавезно садржи књигу за ученике, радну свеску, евалуационе листове, аудио материјал (касете или ЦД) и водич за наставнике.

*Коментар и отворена штампа:* Либерализација употребе уџбеника сама по себи не гарантује квалитетнију наставу; управо на примеру описаног огледа могли смо видети да су неки наставници користили граматичко-преводни метод иако су избрани уџбеници засновани на комуникативном приступу; оглед је показао да је неопходно спроводити систематску обуку наставника за избор, коришћење и израду дидактичког материјала (не само уџбеничког) у складу са

захтевима програма и потребама и интересовањима ученика. Увидели смо да за наставнике посебан проблем представља избор уџбеника који би одговарао и узрасту али и нивоу знања ученика. Дешава се и данас да наставник изабере уџбеник за почетно учење иако његови ученици иза себе имају више година учења француског језика. Због свега тога, намеће се закључак о неопходности стручног усавршавања када је у питању употреба савремених, односно алтернативних уџбеника.<sup>3)</sup>

*б) Интегрисано учење француског језика и садржаја биологије*

*Иницијатори:* Девета београдска гимназија "Михаило Петровић-Алас" и Француски културни центар.

*Циљеви иновативног пројекта:*

1. Унапређење ученичких знања француског језика;
2. Јачање мотивације за учење француског језика код ученика заинтересованих за природне науке;
3. Развијање модела интегрисаног учења језика и предмета/садржаја - вида наставе у теорији познатог као CLIL - Content and Language Integrated Learning.

*Опис иновативног пројекта:* Школске 2002/2003. године у оквиру додатне наставе у Деветој београдској гимназији "Михаило Петровић-Алас", држана је настава биологије на француском језику за заинтересоване

3) У пролеће 2004. године Министарство просвете и спорта РС мења дотадашњу процедуру одобравања уџбеника и, отварајући могућност (кроз оглед) разним издавачима да пласирају своје уџбенике у школе, започиње комисијску евалуацију на ширем плану.

ученике првог разреда. Професор француског језика који је реализовао наставу, би-рао је, у сарадњи са професором биологије, занимљиве теме из наставног програма. Ученици су имали могућност праћења додатних часова француског језика са француским лектором. Француски културни центар обећао им је студијско путовање у Француску, али се оно није остварило.

*Резултати иновативног пројекта:* Овај пројекат није у потпуности остварен како је замишљен, упркос великом труду и ентузијазму који је уложио професор француског језика да би заинтересовао и окупио ученике. На жалост, недовољна сарадња Француског културног центра и Министарства просвете и спорта у вези са тим пројектом, организационе тешкоће и, посебно, кадровске промене у Француском културном центру, довеле су до тога да је пројекат окончан на крају школске 2002/2003. године,<sup>4</sup> без могућности свођења резултата пројекта.

*Коментар, перспективе и отворена питања:* Иако је пројекат прекинут због извесних недоречености, ово искуство вредно је пажње и нипошто га не смемо заборавити. Такав вид наставе, наиме, широко се може имплементирати, јер није сувише захтеван у погледу наставног кадра. Сваки наставник страног језика, у оквиру својих интересовања, могао би држати додатну наставу обрађујући теме одабране из наставног програма одређеног предмета. Услов за то био би свакако детаљно разрађен пројекат у којем би се дефинисали сви елементи значајни за успешну реализацију наставе, као што су

4) Професор француског језика који је изводио интегрисану наставу француског језика и биологије тестирао је ученике на крају школске године и био задовољан резултатима.

обука наставника, обезбеђивање наставних материјала и друго.

**в) Двојезична настава у  
ОШ "Владислав Рибникар" и  
у Трећој београдској гимназији<sup>5</sup>**

*Иницијатор:* Амбасада Француске и Француски културни центар у Београду (јула 2002. године Влада Републике Француске и Савезна влада Републике Југославије потписале су Конвенцију о финансирању Пројекта *Помоћ Савезној Републици Југославији за обнову образовног система*).

*Циљеви ослеђа/иновативног пројекта:*

1. Развој модела двојезичне наставе као допринос развоју вишејезичности у систему образовања Републике Србије;
2. Унапређење квалитета и осавремењивање образовно-васпитног рада кроз увођење савремених и ефикасних метода рада, вертикално и хоризонтално повезивање наставних тема и садржаја, израду критеријума и стандарда за проверу постигнућа ученика, развијање сарадње са двојезичним школама у другим земљама;
3. Подизање нивоа и квалитета језичке компетенције ученика у француском језику;
4. Увођење организационих новина у наставу.

5) У Трећој београдској гимназији спроводи се, такође и двојезична настава на српском и италијанском језику.

**Опис огледа/иновативног пројекта:** Оглед/иновативни пројекат почeo је да сe примењујe школске 2004/2005. године. Правилником о огледу, односно Пројектом<sup>6</sup> утврђено је да ћe сe настава одвијати на српском језику у обиму од најмање 55%, а највише 70% од укупног фонда часова на годишњем нивоу, а на француском језику у обиму од најмање 30%, а највише 45% од укупног фонда часова на годишњем нивоу. Наставни предмети који сe предају на француском језику нису прописани. Школе сe за њих опредељују у складу сa кадровским могућностима. У ОШ "Владислав Рибникар" уписана су два одељења седмог разреда, а у Трећој београдској гимназији пола одељења првог разреда. Сваке наредне године уписују сe нове генерације. Заинтересовани ученици полажу тест из познавања француског језика<sup>7</sup>. Наставу изводе наставници Француске школе у Београду у сарадњи сa нашим предметним наставницима који сe припремају да у року од три године самостално преузму извођење наставе на француском језику. Услов за то је да достигну компетенцију у француском језику на нивоу између B2 Delfa и Ц1 Dalfa. Школске 2006/7. године, након још једног боравка у Француској, наши наставници почињу самостално да држе наставу на фран-

- 6) У ОШ "Владислав Рибникар" спроводи сe оглед - јер Закон о основном образовању предвиђa двојезичну наставу само за припаднике националних мањина, а у Трећој београдској гимназији реализујe сe иновативни пројекат на основу решења министра просвете и спорта - јер Закон о средњем образовању предвиђa могућност остваривања наставе на српском и на страном језику.
- 7) Ученици који желе да сe упишу у двојезично одељење гимназије, поред теста из француског језика, полажу и квалификациони испит из српског језика и из математике као и сви други свршени основни.

цуском језику. Тада, наиме, у складу сa Правилником/Пројектом, кадровска помоћ Француске школе у Београду престајe.

**Резултати огледа/иновативног пројекта:** Оглед/иновативни пројекат у току је и не може сe још говорити о његовим резултатима. Комисија за развој двојезичне наставе прати оглед/иновативни пројекат и повремено врши евалуацију наставе, анкетирање ученика и родитеља и слично.

**Персективе:** Следећи правце развоја наставе страних језика у европским земљама (Тома, 2000), оглед/иновативни пројекат покренут је сa идејом да сe разради модел двојезичне наставе који ћe моћи да сe примењујe у целој Србији, где год за то буде интересовања и услова, уз могућност да сe настава изводи на српском језику у комбинацији сa било којим другим страним језиком у назначеним процентима. Да би то било могућe, потребно је извршити озбиљну екстерну евалуацију огледа/иновативног пројекта, затим донети правилник о двојезичној настави у који би сe унела сва потребна побољшања.

**Коментар и отворена штапања:** Већ је у овом тренутку јасно да ћe правилник о двојезичној настави морати да предвиди смањење норме за наставнике који држе наставу на страном језику. Једно могуће решење могло би бити да сe норма сведе на дванаест школских часова, по узору на норму професора страних језика у филолошким гимназијама.

**2) Документационо-информационички центар (ДИЦ) - Centre de documentation et d'information (CDI)**

**Иницијатор:** Комисија за развој школског програма, која је од марта 2002. до марта

2004. године радила на концепцији реформе основног и општег средњег образовања у Србији.

*Циљ огледа:* Настало у оквиру пројекта увођења двојезичне наставе, ДИЦ је основан ради конкретизације једног од најзначајнијих задатака тада започете реформе образовања, а то је "тематско и проблемско конципирање наставних садржаја" које омогућава "да ученик развија појмове и везе међу њима" и "да знања и умења, развијена унутар једних предмета, примени у контекстима других, да схвати њихову међусобну повезаност и сагледа везе између различитих врста и облика знања (декларативних, процесуалних, итд)".<sup>8</sup>

*Опис огледа:* ДИЦ је децембра 2005. године (када је постављен наставник документалиста) основан у ОШ "Владислав Рибникар" по узору на CDI који у извесној форми постоји у француском колежу од 1974. године - реформом колежа 2002. године предвиђено је да ученици проводе два сата недељно радећи на интердисциплинарним пројектима (Национални савет за наставне програме Републике Француске, 2002). ДИЦ је простор у којем се налазе разни типови докумената и извора информација и у којем групе ученика, осим активности уобичајених у школским библиотекама/медијатекама, остварују предметне и међупредметне истраживачке пројекте засноване на наставном програму; радови настали као резултат истраживања могу имати различите облике: пано, изложба, тематски досије, експозе, де-

8) Наводи су преузети из документа Комисије за развој школског програма *Сијрапеџија развоја курикулума у обавезному и средњем образовању*, Министарство просвете и спорта РС, Београд, 2003, страна 22.

бата итд. ДИЦ-ом руководи наставник документалиста, у нашем случају професор француског и италијанског језика, који има вишеструке улоге од којих у овој прилици издавамо педагошку. Он, наиме, "усмерава ученике у коришћењу свих извора информација, у одређивању циљева истраживања, у организовању резултата истраживања"<sup>9</sup> и слично. ДИЦ у ОШ "Владислав Рибникар" своју делатност врши претежно на француском језику.

*Резултати огледа:* Као и у случају двојезичне наставе, рано је за сумирање резултата и давање коначног суда о овом пројекту. Може се, ипак, констатовати заинтересованост ученика и неких предметних наставника за коришћење ДИЦ-а и за осмишљавање и реализацију пројекта, упркос чињеници да је реформа прекинута и да је наше образовање враћено у традиционалне токове, што поред осталог подразумева одвојеност наставних предмета.

*Персективе:* Без сумње, овај иновативан облик рада наметнуће се у будућности, јер пружа могућност ефикасног "упознавања и сагледавања феномена из перспективе различитих научних, односно уметничких дисциплина"<sup>10</sup>; поред тога што развија способност за тимски рад, омогућује ученицима да развију различите компетенције: дефинисање теме истраживања, проналажење адеква-

- 
- 9) Наводи су преузети из материјала који је професор француског и италијанског језика - наставник документалиста у ОШ "Владислав Рибникар" припремио за Комисију за развој двојезичне наставе октобра 2004. године.
  - 10) Наводи су преузети из документа Комисије за развој школског програма *Сијрапеџија развоја курикулума у обавезному и средњем образовању*, Министарство просвете и спорта РС, Београд, 2003, страна 23.

тних извора, вршење одабира информација, обрада и саопштавање информација.<sup>11</sup>

**Коментар и отворена типаша:** Развој и шира имплементација ДИЦ захтева напуштање традиционалног наставног програма у којем - у најбољем случају - постоји површна корелација између наставних предмета (у том концепту образовања, усмереном на садржаје енциклопедијског типа, од ученика се очекује да сам повезује, колико може, знања стечена у оквиру различитих наставних предмета). Неопходно би било, такође, оспособити и мотивисати наставнике да сарађују и да, уместо фронталних предавања, бар понекад, у наставу уведу истраживачке методе. Трећи услов јесте стварање квалификованог наставничког кадра за вођење ДИЦ и обезбеђивање потребне документације и техничких средстава.

## **Вредновање комуникативне компетенције ученика**

### ***Delf за ученике школског узрасла (Delf scolaire и Delf junior<sup>12</sup>)***

Већ је отварање у Србији<sup>13</sup> центра за полагање стандардизованих испита Delf и Dalf, којима се стичу трајно важеће и међународно признане дипломе о знању

- 11) Наведене компетенције преузете су из радне верзије *Portfolio pour les apprentissages documentaires au collège* (без информације о ауторима и о години изrade).
- 12) Реч је о истом типу испита. Разлика је административне природе: *Delf scolaire* полаже се у школи са којом је француска страна склопила уговор, а полагање *Delf junior* није везано за одређену школску установу, већ га, као и полагање Delf-a и Dalf-a за одрасле, организује Француски културни центар.
- 13) Пролећа 1995. године, у Новом Саду.

француског као страног језика, имало значајан утицај на јачање мотивације за учење француског језика у формалном и неформалном образовању у Србији.

Због његове природе, а посебно због тематике блиске одраслима, тај испит могли су да полажу кандидати старији од петнаест година, а не и ученици основних школа, без обзира на њихов ниво знања. Они нису, дакле, имали могућност да равноправно са средњошколцима и одраслима верификују своје знање француског језика.

Када је Француски културни центар у Београду 2003. године предложио Министарству просвете и спорта РС да се уведе полагање Delf-a за ученике школског узрасла, та идеја са задовољством је прихваћена. Она се у потпуности уклапала у тадашњу концепцију реформисаног образовања, у којем је било замишљено да у области страних језика ученици достигну неки од нивоа дефинисаних Заједничким европским оквиром за живе језике и да се њихово знање верификује екстерном евалуацијом (Ђурић, 2000; Опште основе школског програма, 2004). Зато је Француском културном центру одобрено да ступи у контакт са заинтересованим школама и отпочне са организацијом тог испита намењеног млађим ученицима. Прво полагање организовано је маја 2004. године. Од тада, иако је већ марта исте године, доласком на дужност министарке Чолић, напуштена идеја о екстерној евалуацији постигнућа, многи ученици основних школа и млађи средњошколци полажу овај испит како би стекли диплому једног од нивоа Delf-a за ученике школског узрасла, тј. A1, A2, B1 или B2 Заједничког европског оквира. У испитном року април-мај 2006. године, на пример,

поред ученика у Београду и Новом Саду, испит је полагало и четрдесет ученика у Кладову.

Да је задржана реформисана концепција наставе страних језика - са дефинисаним минималним излазним нивоом постигнућа за сваки ниво образовања, увођење Delf-а за ученике школског узраста имало би пресудан значај у промени наставне праксе у нашим школама: наставници би ускладили наставу са захтевима испита и, уместо не баш јасно дефинисаних компетенција, код својих ученика развијали би она знања и умења која би била функционална и у личном животу и у даљем образовању; знања и ниво савладаности вештина процењивали би се на основу заједнички утврђених и општеприхваћених критеријума (а не на основу субјективних критеријума) и били би документовани; настава у средњој школи, стoga, могла би се организовати по нивоима, а не по разредима потпуно хетерогеног састава; сви ученици поседовали би неки ниво међународно признате дипломе, што би било значајано и за оне који настављају образовање, и за оне који ступају у свет рада.

Будући да је реформа заустављена, а да тада предвиђена концепција није замењена неком другом, учинак увођења Delf-а за ученике школског узраста није видљив на нивоу система образовања. Његов утицај свакако јесте, ипак, позитиван у оним школама чији су наставници свесни значаја поседовања такве дипломе; без сумње, значајан је и на личном плану за оне ученике који су имали срећу да искористе могућност стицања такве дипломе.

## **Усавршавање наставника**

### **a) Млади наставници**

Одељење за културну и језичку сарадњу Амбасаде Француске у Београду и Министарство просвете и спорта Републике Србије<sup>14</sup> покренули су 2001. године пројекат стручног усавршавања наставника француског језика основних и средњих школа Србије. Циљ пројекта био је језичко и методичко усавршавање младих наставника, са најмање једном годином и највише пет година радног стажа, будући да су у питању генерације младих које су студирале у отежаним условима и нису имале прилике да бораве у Француској.

Предвиђено је било да пројекат траје три године: 2001. године обухваћено је 40 наставника из јужне и централне Србије; 2002. године обухваћено је око 40 наставника из источне Србије и Београда, а 2003. године око 30 наставника из Војводине и западне Србије; сваке године реализована су по два шестодневна семинара са стручњацима из Француске. Наставници обухваћени тим видом стручног усавршавања били су кандидати за једномесечне стипендије у Француској.

### **b) Форматори**

Министарство просвете и спорта Републике Србије и Француски културни центар у Београду, јула 2001. године, започели су

14) Француска страна сносила је две трећине трошкова боравка наставника, а једну трећину трошкова боравка и трошкове пута сносила је школа у којој је наставник запослен.

остваривање програма стручног усавршавања групе наставника ментора (Formateurs de formateurs) коју чини двадесет наставника основних и средњих школа Србије (и шест наставника из Црне Горе). Планирано је било да до краја 2002. године наставници узму учешћа на шест семинара. Семинар у Аранђеловцу, одржан од 2. до 7. јула 2001, био је први у низу. У програм су укључени и асистенти у то време задужени за држање вежби из Методике наставе француског језика на катедрама у Београду и Новом Саду: сматрало се, наиме, да је корисно да програм обуке прате и они који имају удела у иницијалном методичком образовању наставника. Укључени су, такође, и саветник и надзорник за француски језик у Министарству просвете РС.

Програм обуке сачињен је по угледу на сличан програм којим је непосредно пре обучена група наставника немачког језика<sup>15</sup> (Беговић, 2001). Настало из истих разлога, програм Форматори за француски језик унеколико се разликовао, пре свега у начину и редоследу обрађивања тема.

Наставници који су се јавили на конкурс за форматоре одабрани су на основу следећих критеријума: *географски, дужина радног стажа* (не краћи од седам, не дужи од 20 година), *редовност похађања семинара у Србији*.

15) Поменути наставници немачког језика, након тристоине сати обуке и положеног испита, стекли су звање мултипликатора за немачки језик. Пре тог програма обуке, као и после завршетка обуке форматора за француски језик, спроведен је и програм обуке наставника енглеског језика, teacher trainer-a.

Након завршене обуке, коју су употребили и семинари у Француској и положеног испита, група форматора учествовала је у разним активностима (реформским) и на неколико семинара. Септембра 2005. године, Министарству просвете и спорта РС и Француском културном центру у Београду група је предложила план стручног усавршавања наставника француског језика за школску 2005/2006. годину. Француски културни центар начелно се (усмено) сагласио са предлогом, а Министарство просвете и спорта РС никада није званично одговорило на предлог. Уместо закључка, неколико констатација:

1. Иако је степен ангажовања појединачних форматора различит и зависи од личних могућности и афинитета, сви учесници обуке посветили су се развоју наставе француског језика и имају различите одговорности у том смислу;
2. Неколико форматора окончalo је, наставило или уписало постдипломске студије из области методике наставе француског језика;
3. Више форматора учествовало је и даље учествује са радовима на научним и стручним скуповима;
4. Неки међу њима укључени су у претходно описане огледне и иновативне пројекте;
5. На жалост, рекло би се да исто Министарство које је заједно са француском страном осмислило и реализовало програм обуке, не уме или не жели да на адекватан начин искористи знање и ентузијазам ових наставника; штавише, рекло би се да озбиљност обуке кроз коју су про-

шли представља одређену сметњу и изазива неку врсту зазора. Можда зато што је веома тешко замислiti да се тако захтевна обука организује за наставнике других наставних предмета.

### **Ваннаставне активности за ученике**

Занимљиве и корисне ваннаставне активности организују се ради мотивисања ученика и развијања њихове креативности. Те активности постоје захваљујући иницијативи наставника, стручних друштава и Француског културног центра; остварују се захваљујући подршци родитеља, школа, локалних и републичких власти, Француског културног центра, али пре свега захваљујући великом ентузијазму наставника француског језика који често у своје слободно време и без надокнаде припремају ученике и истовремено решавају разне техничке и материјалне проблеме. Наведимо неке од њих:

а) Франкофоно позориште ученика основних школа, које је први пут одржано 2000. године у Новом Саду, где се од тада редовно одржава. Ова изузетна манифестација, коју гледаоци прате са одушевљењем, ове, 2006. године, није имала учеснике из београдских школа. Франкофоно позориште ученика средњих школа, одржано први пут 2001. године у Београду, интернационалног је карактера, али ове, 2006. године, није одржано. Ова два коментара указују можда на замор наставника који су се до сада ангажовали, а чији труд није адекватно награђен. Треба, међутим, имати на уму да је значајна сама активност, али исто тако и кон-

тинуитет у њеној реализацији уколико желимо да се остваре на почетку поменути циљеви.

б) Разна такмичења специфична за француски језик (Диктат, Француска шансона, Connaissance de la France...) у организацији Француског културног центра, која сваке године окупљају заљубљенике у француски језик и културу, а победницима обезбеђују боравак у Француској.

Иако је недовољно времена прошло од увођења описаних огледа и иновативних пројекта да бисмо могли да доносимо озбиљније закључке о њиховом учинку на унапређење наставе француског језика и наставне праксе у нашој земљи, уместо закључка предлажемо доносиоцима одлука и стручним друштвима да будно, осмишљено, организовано и транспарентно прате њихову реализацију и имплементацију на већи број школа или на цео систем. Јер, смисао огледа/иновативног пројекта није стварање елитних школа које ће, захваљујући огледу/иновативном пројекту, уписивати најбоље (или у неком другом смислу елитне) ученике. Суштински смисао јесте разрађивање и провера иновативних модела наставе који ће дати боље резултате и унапредити систем образовања у целини. Евалуација огледа и иновативних пројекта мора се, стога, веома пажљиво и стрпљиво планирати и спроводити и редовно обелодањивати, а позитивна искуства стечена захваљујући огледима и иновативним пројектима требало би да буду доступна свима.

Имајући у виду да се огледи/иновативни пројекти најчешће одвијају у специфичним,

понекад изузетно повољним околностима, каснија имплементација на цео систем може довести до извесних промена иницијалног модела. Зато је важно стално размишљати о циљевима огледа/иновативних пројеката. Ти се циљеви могу редефинисати, модели се могу прилагодити могућностима система, али не би ваљало заборавити зашто се

уопште кренуло у неки оглед или пројекат. Уколико се то деси, штета која се наноси систему образовања, па и целој држави, велика је: у питању може бити губитак кредитилитета у очима ученика и родитеља, као и оних који значајним финансијским средствима помажу реализацију таквих пројеката.

## **Литература**

- Валчић, Тамара (1990): "Француски на предшколском узрасту - рад са групама почетника", *Зборник радова са Прве конференције Живи језици: Учење/настава језика - комуникативни приступ и образовање наставника*, Нови Сад, 143-146.
- Аксентијевић, Биљана (1990): "Приказ резултата експерименталног учења француског језика од I - VIII разреда Основне школе "Владислав Рибникар" у Београду", *Зборник радова са Прве конференције Живи језици: Учење/настава језика - комуникативни приступ и образовање наставника*, Нови Сад, 85-87.
- Филиповић, Јелена et al. (2006): "Рано учење страних језика у Србији: од пилот модела до наставе страних језика за све", *Иновације у настави*, 2/2006., стр. 113-124.
- Точанац, Душанка (1990): "Учење језика у СФР Југославији", *Зборник радова са Прве конференције Живи језици: Учење/настава језика - комуникативни приступ и образовање наставника*, Нови Сад, 5-16.
- Тома, Савица (2000): "Билингвизам у школама неких земаља Европске заједнице", *Примењена лингвистика*, Нови Сад, 1, 21-30.
- Национални савет за наставне програме Републике Француске (2002): *Qu'apprend-on au collège? CNDP/XO Editions*.
- Ђурић, Љиљана (2000): "Заједнички европски оквир за живе језике и његов могућ утицај на наставу страних језика у нас", *Настава и васпитање*, Београд, 49, 3, 414-422.
- Министарство просвете и спорта РС (2004): *Основе школског програма*, Београд, Просветни преглед.
- Беговић, Александра (2001): "Мултиплектори - стручно усавршавање наставника немачког језика у Југославији", *Стране језици - ка Европи без граница*, Београд, Министарство просвете и спорта РС, 176-179.

### **Summary**

*Experiments and innovative projects in teaching French both in primary and high schools in Serbia are the topic of this paper. They are the result of international cooperation in the period 2000 up to now. The following experiments and innovative projects are: Introducing French edition course books; Integrative learning French and Biology; Bilingual teaching; Documents-information centre; Delf for primary school students; Professional development for young French teachers; Training a group of formers; Theatre Francophone festival of primary and secondary school students; specific competitions.*

*The aim of this paper is that people get acquainted with the programmes, which are, although limited to certain number of schools, influence the development of foreign language teaching in our system of education and improve educational praxis in Serbia in general.*

**Key words:** experiments and innovative projects, French language teaching, primary and secondary education in Serbia.



Др Јулијана Вучо  
Филолошки факултет, Београд

Изворни  
научни чланак

## У юнитази за сопственим моделом двојезичне наставе<sup>1</sup>

**Резиме:** У Србији је од 2004/2005. школске године одлуком Министарства јавосвете и спорта у образовни систем уведена двојезична настава. Настава се одвија још експерименталном програму у основној школи "Владислав Рибникар", на француском и српском језику, а још редовном програму у Трећој београдској гимназији, на француском и српском, на италијанском и српском језику. У раду се представљају најзначајнији теоријски проблеми и заблуде везани за двојезично образовање и двојезичну наставу, нови правци у развоју концепција двојезичног образовања и двојезичне наставе, традиционални и савремени модели вехиколарне употребе језика и савремени модели двојезичне наставе, као и посебне комитетијенције наставника у двојезичној настави. Приказују се и критички преносијују први кораци билингвалне наставе у Србији.<sup>2</sup>

**Кључне речи:** двојезично/билингвално образовање, двојезична/билингвална настава, вехиколарни језик, модели двојезичне/билингвалне наставе, наставничке комитетијенције.

- 1) Двојезична настава уведена је у ОШ "Владислав Рибникар" и у Трећу београдску гимназију школске 2004/2005. године. Будући да Закон не дозвољава у основној школи наставу на страном језику, у ОШ "Владислав Рибникар" настава се спроводи на основу *Одлела двојезичне наставе на српском и француском језику у основном образовању и васпитању*. У Трећој гимназији настава се одвија без огледа на основу пројекта *Двојезична настава на српском и француском језику, односно на српском и италијанском језику* који је марта 2004. године одобрио тадашњи министар просвете проф. др Гашо Кнежевић.  
Иако пионирски у својој свеобухватности, ово није први покушај увођења двојезичне наставе у Србији. Седамдесетих година специфичан вид билингвалне наставе на француском и српском језику десетак година спроводио се у више школа у Србији, а као експериментални програм у ОШ "Слободан Принцип-Сельо", касније ОШ "Владислав Рибникар".
- 2) Овај рад је део истраживања у оквиру пројекта *Српски језик и друштвена креитања*, који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Две трећине светске популације је двојезично: у међународним оквирима, знање више од једног језика јесте пре правило него изузетак.

Савремени ставови и тенденције европске политике учења живих језика садрже у себи појам вишејезичности као једног од основних принципа политике европског јединства.

Вишејезичност јесте способност појединача да узме учешће у интеркултурној интеракцији на два, три или више језика, на различитим нивоима. Овакво познавање језика појединачу нуди могућност упознавања већег броја културних заједница, размену искустава и шире могућности за радне и људске контакте у оквирима европске заједнице.

Двојезичност и двокултуралност су у савременом свету термини око којих су се развила бројна и све шира семантичка поља. Око билингвизма створили су се нови термини: тројезичност, вишејезичност, појмови као што су: билингвално образовање, билингвално васпитање, билингвална школа итд. Појам *бикултуранизам* послужио је као по-лазна тачка за *бикултуралан*, *мултикултуралан*, *транскултуралан*, као и остале изразе који у себи више не садрже прозирност која се претпоставља.

Двојезично образовање је појам који се односи на свако образовање које има за циљ да ученици на крају школовања владају са два језика и познају културе којима ови језици припадају, односно када се два или више језика употребљавају као инструмент за учење различитих школских предмета. У овом случају, страни језик, односно језик на коме се настава одвија, назива се *вехиколарни језик*.

Постоје различити облици двојезичног образовања. У двојезичним подручјима, где

се јавља језик мањине или специфичне етничке групе, наставне активности одвијају се на два језика у контакту, на основу параметара као што су *one person one language* (односно, наставник увек употребљава само свој матерњи језик) или поделом на области језичког интересовања ( неки предмети уче се на једном језику, а други на другом), или чак и према различitim временским периодима (нарочито у основној школи или у вртићима: једног дана или једне недеље настава се изводи на једном језику, другог дана или недеље на другом); циљ двојезичног образовања је, у том случају, да се формирају билингвалне особе. У неким школама (на пример, у такозваним "европским гимназијама") настава једног предмета одвија се на језику који се учи као страни језик неколико часова недељно. У том случају налазимо се пре у области билингвалне "наставе" него "образовања": циљ није у формирању билингвалне особе, већ да се понуди још један подстицај на страном језику током учења неког предмета, активирајући тако Крешенову теорију "правила заборава" (Second Language Acquisition Theory), по којој ученик лакше учи када заборави да употребљава страни или други језик и употребљава га спонтано.

Двојезична настава употребљава два језика као инструмент у наставном процесу, она је један од видова двојезичног образовања, један од начина да се код ученика развије двојезичност. Код двојезичне наставе у једнојезичним срединама може доћи до опасности да други језик угрози први и да дође до замене језика, до субтрактивног билингвизма, што је честа појава у језички хетерогеним срединама, када се ученицима чији је матерњи језик у датој средини социјално мање релевантан, уводи настава на социјално релевантнијем језику из неких пред-

мета и тиме угрожава развој матерњег, породичног језика. Употреба породичног језика ограничава се тако само на амбијент дома, незнатно школе, а у средини се не употребљава. Ова појава јавља се и код имиграната, нарочито оних из социјално слабије развијених средина.

У двојезичној настави, каква се управо примењује у Србији, билингвална настава је адитивне природе, јер као исход има поменуте позитивне ефекте.

### **Заблуде о двојезичном образовању**

У историји образовања можда ниједан проблем није изазвао толике негативне реакције као што је настава на неком другом или другачијем језику од матерњег, односно првог језика. По мишљењу Марсела Данезија (Danesi, 1999:5), такве реакције повезане су са важношћу коју је западно друштво увек посвећивало поседовању једног или доминантног језичког система за развијање сазнајних способности и усвајање школске материје.

Употреба другог језичког система са истим циљем увек је сматрана потенцијалним извором интерференције у формирању детета и сагледавана као угрожавање формирања његовог националног и језичког идентитета.

Најзначајније заблуде које је створила западна култура у вези са моделом двојезичног образовања, одредиле су и конзервативне ставове у односу на учење страних језика, на рано учење, на учење језика мањине и на право на образовање мањина на матерњем језику, као и подозривост према свим осталим облицима образовања на језику који није доминантан језик средине, међу којима је и двојезична настава.

### **Заблуда о једнојезичној писмености као предуслову школовања**

Писменост, односно вештина употребе графичко-алфабетског кода, свакако је један од најзначајнијих циљева људске врсте. Не треба да чуди што је таква вештина увек сматрана првим условом за усвајање свега што се може спознати и научити у систему формалног учења. Дејвид Кристал (David Cristal, 1987:250) сматра да је компетенција писмености "одувек сматрана главним доказом образовног напретка детета", иако је познато да је то само један од могућих облика интелекта који људски ум може да користи (Гарднер, 1982).

Из ових ставова искристалисала се једна од најчешћих заблуда у области образовања слично нашем друштву, да је једнојезична писменост предуслов сваког успешног школовања. Од првих западних цивилизација школска пракса заснивала се на ставу да се формално образовање мора заснивати на способности једнојезичне писмености. Напредовање детета било је пропорционално способности да употребљава најпрестижнији језик међу језицима једне културе, без обзира да ли је она имала највећи број говорника. Латински у средњем веку, на пример, није био језик у свакодневној употреби, али је, свеједно, тај језик сматран најприкладнијим средством за усвајање и преношење свих грана знања.

Све до прошлог века мало је култура које су сматрале да је могуће остварити образовни процес на више од једног језика. Међутим, са великим миграцијама и проравњањем етничких и имигрантских група у политичке границе других земаља, многе државе су озбиљно почеле да разматрају такву могућност, разрађују истраживања и изводе закључке о корисности или ште-

тности билингвалних едукативних модела. Отуда и бројна истраживања, нарочито у Канади и САД, које су своје границе увек отварале имигрантима. Бројни едукатори и дан данас сматрају да први језик Л1, онај који имигрант доноси са собом, може само да ограничава усвајање доминантног језика, Л2, јер се сматра могућим извором конфузије и интерференције.

Међутим бројна истраживања (Титоне, 1972, 1978, 1985, 1989, 1990; Каминс, 1978, 1979, 1981, 1984; Каминс и Свејн, 1986; Каминс и Данези, 1990; Скутнаб-Канфас, 1984; Тоси, 1984, 1991; Данези, 1986, 1988а, 1989, 1990а, 1990б, итд) изнела су на видело управо супротно: да у формалним образовним контекстима истовремена употреба Л1 са Л2 не само да води значајном побољшању когнитивних способности детета, већ и израженијој лакоћи усвајања Л2.

Ову тезу потврђује и *принциј језичке међузависности* са хипотезом о *леденом бређу* Џима Каминса (Cummins, 1999: 18). Билингвални ученици који великим делом или делимично наставу имају на једном језику, не показују било какав заостатак нити лошије резултате у школи у знању другог језика током дугог временског периода. Чињеница да постоји слаба веза између количине времена проведеног у школи на једном језику и школских резултата на том језику, наводи на закључке да постоји јака повезаност између језичких вештина првог и другог језика (а зашто не и трећег итд.).

Принцип међузависности сликовито се приказује метафором леденог брега, где се заједничка основа састоји од свих језика у поседу појединца (Л1, Л2/ЛС1, Л3/ЛС2 итд). Повећавањем језичких знања било ког од ових језика - повећава се и укупна маса језичких знања појединца.

Резултат ових истраживања је, чак, и парадоксалан, али недвосмислено подвлачи став: формално учење неког језичког кода (Л1 или материјег језика) представља потенцијални извор језичке компетенције која се може даље генерисати и коју дете може применити у учењу неког језичког кода којим слабије влада у областима комуникативне или граматичке компетенције (односно Л2, или доминантног језика у школи).

Овде се ради о такозваној *агилитивној језичкој ситуацији* са позитивним лингвистичким и другим ефектима, која се реализује као смањење етноцентризма, повећање језичке толеранције, убрзање развоја мета-језичких способности - да се анализира сам језик, његова структура и правила, вероватно и потпунија реализација општих когнитивних потенцијала, мишљења, интелигенције, који бивају подстицани и учењем првог језика, насупрот *субтрактивној двојезичној ситуацији* код које се, под утицајем лингвизизма, језици и културе хијерархизују, постављају у подређене и надређене положаје, са низом негативних последица.

О тврдокорности заблуда у овом домену формалног школства могли смо се уверити у непрофесионалним полемикама, вођеним у Србији током пролећа 2004. године поводом измена *Закона о основама система образовања и васпитања*, којима је страни језик уведен од првог разреда основне школе од обавезног преиначен у факултативни, као и о политики учења страних језика уопште. Том приликом показан је висок ниво непознавања и необавештености политичких и научних ауторитета у струци и креатора стратегија образовања, о европским и светским ставовима о когнитивном развоју ученика и усвајању језика, језичкој политици у формалним системима образовања. И овог пута показало се да тумачење

несумњивих светских научних достигнућа у нашој средини бива инструментализовано, примљено са подозрењем и злоупотребљено усаглашавајући се са тренутним, на заблудама заснованим непрофесионалним ставовима чија се обавештеност заснива на пристрасности, застарелим идејама натопљеним конзервативним аутизмом и ксенофобијом. У средређујући се некритично на само један аспект проблема, не водећи рачуна о посебностима ситуације у Србији, закључујући на основу истраживања рађених педесетих и шездесетих година на специфичним, социјално и културолошки неравноправним испитаницима у Канади и Америци, не помињући савремена истраживања као ни она у суседним, друштвено и социјално сличним срединама са сродним матерњим језиком (Врховац, 1999)<sup>4</sup>, и тумачећи научне тековине прилагођене тада актуелном политичком тренду, Димитријевић (Димитријевић, 2004:34), тврди да "већина аутора одбације мит о апсолутној предности млађих ученика у учењу страних језика. У вези са

- 4) Пројекат *Рано учење српаних језика* у току је од 1991. године када, је учење једног од четири страна језика - енглеског, француског, немачког и италијанског - уведено у први разред неколико основних школа у Загребу и још неким градовима Хрватске. Тада се развила врло плодна сарадња између глотовидактичара, окупљених око истраживачког пројекта *Истраживање процеса учења и усвајања српаног језика* пријављеног при Министарству знаности Републике Хрватске, и наставника-практичара. Глотовидактичари с Филозофског факултета у Загребу научно су практили Пројекат, а наставници су, својим стручним радом у разреду, помагали ученицима у развијању језичких вештина и приближавали им страну културу. Пројекат је добио и подршку Министарства просвјете Републике Хрватске. Током Пројекта, установљено је да деца, изложена одговарајућем одабраном језичном материјалу, с повећаним бројем часова и у мањим групама, без потешкоћа, већ од 1. разреда основне школе уче и усвајају страни језик на свим нивоима. Како су ученици расли,

овим питањем", наставља, "не смеју се бркати предности било млађих и старијих ученика, који живе у земљама (као што је, на пример, Канада) чији је матерњи или други језик енглески/француски, у односу на оне ученике који исти језик уче изван земље домаћина".

### ***Заблуда о којнијивим и шешкоћама у учењу Л1 у формалном образовању***

Истраживања о двојезичном образовању у различитим деловима света обављена у последњих тридесетак година показала су да учење Л1 у формалним школским условима, било као вехиколарни језик, инструмент за учење других предмета, било као факултативни језик, доводи до интелектуалних, језичких и социјално-афективних резултата који статистички посматрано дају највише позитивне резултате. Такав резултат дијаметрално је супротан са подацима из прве половине прошлог века, чији је негати-

њихово знање страног језика све је више напредовало, а резултати истраживања су, између осталих, показали да су: способни да остварују усмену и писану комуникацију и користе одговарајуће стратегије комуникације и учења, да су усвојили потребне језичке структуре, развили своју језичку свест, да имају позитиван став према страном језику и у стању су да читају изворне књижевне текстове (лектиру) на страном језику.

Спроведена тестирања ученика укључених у Пројекат и њихових вршњака који страни језик уче од 4. разреда основне школе, показала су да су ученици из Пројекта дошли до степена боље опште усвојености језика на свим нивоима, што се посебно односи на изговор и на комуникативну компетенцију. Резултати добијени у оквиру Пројекта допринели су ширењу садашњих сазнања о процесу учења и усвајања уопште. Учесници Пројекта залажу се за увођење обавезног страног језика у 1. разред основне школе, што би знатно унапредило наставу страних језика у оквиру школског састава Републике Хрватске.

ван став заснован на озбиљном проблему узорка на коме су та испитивања рађена.

Педесетих година, у америчкој академској јавности психолог Џорџ Томсон (Томсон, 1952: 367) изрекао је негативан суд о двојезичности који су у то време делиле бројне његове колеге: "Нема никакве сумње да је дете одгајано у билингвалној средини ускраћено у свом језичком развоју".

Деценију касније, Пал и Лемберт (Пал и Лемберт, 1962: 21) објавили су своју чувену студију у којој су описали двојезично дете на сасвим други начин, "као дете чије велико искуство у две културе пружа значајне предности у односу на своје једнојезичне вршњаке. У интелектуалном смислу искуство са два језичка система допринело је постизању веће менталне флексибилности, предности у стварању појмова и развој бројних сложених психичких вештина."

Двојаки судови о двојезичности у почетку су, наравно, изазвали озбиљне последице на образовном плану. До данашњих дана бројни стручњаци питају се да ли употреба Л1 у школском контексту у коме је доминантан неки други језик представља препреку у учењу.

Али, када се добро размотре негативни резултати у светлу савремених истраживачких техника и одабраног узорка, постаје јасно да су амерички истраживачи из прве половине овог века узорак заснивали на социјално и културно хендикепираним јединкама, те су та истраживања у тумачењу резултата ретко узимала у обзир специфичне социокултуролошке факторе.

### ***Предрасуде ћрема социо-културном контексту истраживања педесетих година***

Негативним ставовима у вези са двојезичном наставом допринеле су и бројне предрасуде у вези са социо-културним контекстом у коме су се налазили истраживачи педесетих година овог века. Те предрасуде утицале су на методолошке поставке истраживања, односно на начин на који је истраживач постављао и развијао своју студију. По мишљењу Хакуте (Hakuta, 1986: 16), пре четрдесет и педесет година настојали су да користе управо оне експерименталне методе које су осликавале њихове претпоставке.

Савремена истраживања посебну пажњу обраћају на следеће позитивне стране и предности двојезичног образовања:

- ученици мањине који следе билингвални образовни програм, који укључује и њихов Л1 на функционални начин, показују веће способности анализовања језичких чинилаца, како на Л1 тако и на Л2. Прихватујући Л1 као специфичан језички систем међу многима, ови ученици, лакше него остали, развијају рану металингвистичку способност, у односу на контролне групе, и већу сензибилност за изражајне језичке могућности. Веома је занимљив закључак да се истоветни резултати понављају код деце која уче било који други језик Л2, макар и само као факултативни школски предмет (Свейн и Лепкин, 1982; Свейн и Керол, 1987);
- Ако се упореде са својим вршњацима који не прате сличне програме (контролне групе), ученици који прате двојезичне програме, показују значајно побољшање знања Л2; ти ученици

обично поседују већу сензибилност (у односу на контролне групе) према комуникативним потребама својих саговорника, са лакоћом уче остале стране језике, показују већу способност употребе језика за постизање друштвених циљева.

### ***Заблуда да у мозгу постоји "ограничен простор" за језик***

Заблуда која се створила у неуропсихолошкој пракси прве половине прошлог века, односи се на став да постоји само један део неуролошког простора, у мозгу одређен за језик. Сматрало се да присуство Л1 у мозгу детета може само да представља неуролошку препреку развоју Л2. Савремена истраживања о језичкој организацији двојезичног детета дошла су до сасвим супротних ставова (Danesi, 1986: 78-80). Истраживања су рађена на афазичној билингвалној деци и дала су одговоре на кључна питања: изгледа да се организација језика у мозгу двојезичног говорника више простира на обе хемисфере него што је то случај код једнојезичног појединца; десна хемисфера има веома важну улогу у мозгу у представљању два кода; церебрална доминација код билингвалне особе мање је ригидна него код једнојезичног појединца.

Овакви резултати истраживања наводе нас на закључак да су два кода код билингвалне особе комплементарна и да сарађују у стварању вербалног инпута; то указује на чињеницу да се у формирању вербалног инпута активира већи број можданих области, као и да присуство два система обогађује мозак и његове функције. Управо на неуробиолошком нивоу подржава се принцип језичке међувиситности.

### **Нови правци у развоју концепта двојезичног образовања**

Током осамдесетих и деведесетих година прошлог века, на националним нивоима у Европи започело се са указивањем пажње формативним могућностима које пружа двојезично образовање, схваћено као јединствен курикулум на два вехиколарна језика, од којих један није матерњи.

Главни разлози за такве промене налазе се у следећем: проналажење могућности за мањинске аутохтоне језике који су у опасности да нестану природним путем (у недостајању јаке интервенције за њихову заштиту); проналажење нових начина да се прошири лепеза језика на располагању у школама, а, пре свега, да се побољша квалитет њиховог учења.

Објављивањем *Беле књиже* (1996) насловљене *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Европска комисија указала је на потребу да се унапреди квалитет учења страних језика. Један од предлога који садржи тај документ подразумева и могућност да се у средњим школама може увести настава неколико предмета на првом страном језику. Тенденције које се у Европи односе на језичку политику учења страних језика детаљно су представљене и у *Заједничком европском референтном оквиру за учење, наставу и евалуацију језика* Савета Европе, и садрже предлог курикулума представљеног 1998. године Министарском савету Савета Европе.

Нови импулс оваквом образовању дат је потписивањем Споразума у Маастрихту, (члан 126), којим отварање граница Европе има бројне последице - појачану мобилност људи и пословних односа између земаља.

## **Традиционални и савремени модели вехиколарне употребе језика**

Када говоримо о вехиколарном страном језику, говоримо и о употреби једног, два или више језика за остваривање наставе. Предлог Европске комисије и Савета Европе произлази из искуства у билингвалној настави која се већ годинама одвија у различитим европским земљама. Таква искуства везана су, у највећој мери, за средине са мањинским језиком као једним од вехиколарних језика. Избор вехиколарног језика повезан је, пре свега, са жељом да се знање тог језика поврати или да се сачува веза са коренима.

Модели у употреби у Северној Европи варирају од традиционалних билингвалних школа до нових искустава и стварања нових модела двојезичне наставе. Двојезична настава одвија се с намером да се спроводи брига о мањинским језицима, као што су на пример велшки у Велсу, шведски и сами језици у Финској, фински и естонски и језици Лапонаца у Шведској. У скандинавским земљама постоји велико интересовање за енглески језик и нова решења за његово учење. Шведска и Финска истичу се иновацијама у овој области. У Финској CLIL је уведен још 1989. године, а од 1991. године за то није потребна дозвола градских или државних власти. Шведска је почела да негује двојезичну наставу на подстицај родитеља, наставника и самих ученика. Године 1996. већ стодвадесет школа је имало двојезичну наставу. Користе се два модела увођења билингвалне наставе: модел мањег обима, који се састоји у постепеном увођењу вехиколарног језика прво са једним предметом, да би се касније, према захтевима, прешло на друге предмете, све до границе *йотијуног урањања*, као и модел *йотијуног урањања*.

У Норвешкој и Ирској интересовање за билингвалну наставу је мање. У Норвешкој се одвија у малобројним међународним школама. У Ирској већ постоје два званична језика, ирски и енглески. У зонама где се говори енглески језик јавиле су се школе у којима се учи ирски по моделу *йотијуног урањања*.

У Централној Европи веома су укорењени традиционални модели класичних билингвалних школа, као и од недавно модели билингвалних или европских одељења. Осим у метрополама Француске, Немачке и Швајцарске, овакви примери налазе се, пре свега, у пограничним областима. Од краја десетих година, осећа се нагли пораст оваквих образовних решења.

У Француској постоје четири модела билингвалне наставе: *билингвална одељења*, од седамдесетих година прошлог века где се осим повећаног броја часова на страном језику, учи и физичко или уметност, потпуно или парцијално; *интернационална одељења*, основана у великим метрополама или у пограничним зонама, са најмање 25% ученика који нису Французи. Ради се по стандарданом програму са додатком часова страних језика, географије и историје на страном језику. Један број школа учествује у француско-немачком програму о *заједничком сертификату* за обе земље. Тада програм започео је 80-тих година. Настава се одвија по француском програму, док су програми за историју, географију и стране језике израђени заједно са компетентним немачким властима. *Европска одељења* основана 1991. са циљем да развију језичку компетенцију студената и побољшају знање о земљи или земљама у којима се језик говори. Страни језик се учи две године пре него што почне настава, и то делимично, за нејезичке предмете. У највећој мери, то су одељења са

енглеским и немачким језиком. Године 1996. било је 617 европских одељења у средњим школама и 152 у лицејима.

У Јужној Европи највећи број иновација односи се на моделе који се примењују у Италији, као и на моделе урањања увезене из САД, који се примењују у Шпанији. Шпанска искуства усмерена су у највећој мери ка очувању аутонотних језика, баскијског и каталонског.

У Италији се примењују два модела: билингвални програми за очување мањинских аутонотних језика у Вале д'Аости (француски), у Јужном Тиролу (немачки) и у неким областима Фурланије где се говори словеначки језик, као и програми за билингвално образовање са циљем побољшања наставе страног језика и увођења европског курикулума.

### **Модели билингвалне наставе**

Билингвално образовање и билингвала настава обухватају широк спектар појмова, будући да се током година развило мноштво различитих модела. Постоје различите типологије двојезичног образовања, чак око деведесет различитих врста. Одређују се према односу између појединца, групе, средине, језика, породице, курикуларне организације, државе и њених прописа у овој области. Овде истичемо најпознатије узоре.

**Урањање** (Artigal & Laurén, 1996): термин се употребљава од шездесетих година и односи се на "језичко урањање" у којем, током образовног процеса, појединач прима потпуно (*потпуно урањање*) или 50% наставе (*делимично урањање*) на страном језику.

*Language Medium Teaching* (Grenfell, у: Van de Crean & Wolf, 1997): нагласак ставља на значај вехиколарног као наставног језика.

*Content Based (second-foreign) language instruction* ставља нагласак на језички део програма, на промоцију језичке компетенције. То се постиже нејезичким предметом који се учи путем страног језика.

Насупрот томе, *(Foreign) Language-enhanced/enriched content instruction*, истиче нејезички део програма указујући, ипак, и на значај наставе језика.

*Teaching content through a foreign language* подвлачи, пре свега, значај садржаја нејезичког порекла, не запостављајући ни значај страног језика.

*Content-based bilingual education* (Wolff, у: Marsh и др, 1997b) истиче едукативну и двојезичну димензију програма. Примарни циљ је да се појединци образују на два језика путем употребе та два језика вехиколарним путем.

*Mainstream bilingual education* (Marsh и др, 1996) односи се на облике двојезичног образовања које се примењују у "обичним" школама, а не само у оним елитним.

*Plurilingual education* је термин који настоји да објасни ситуације у којима се у школама више од два језика употребљавају као вехиколарни језик.

Занимљиво је да се у свим овим програмима као термин користи *настава*, а не *усвајање* језика што значи да се пажња усмерава на оне који руководе програмима, на наставне технике, а не на онога који те програме прати, на ученика, процесе који се при том активира и на резултате који се постижу.

*Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (Marsh, у: Van de Craen & Wolff, 1977) - осим што се усредсређује на *усвајање*, CLIL

се бави и проблемом односа између вехиколарног језика и нејезичког предмета. Да би се ове тешкоће превазишли, неопходно је промовисати с намером, а не само случајно, *интегрисано, истовремено учење језика и садржаја*, једно путем другог. Такав начин интеграције постиже се методом названом по својој скраћеници - CLIL која сажима све проблеме везане за вехиколарну употребу страног језика и настоји да их разреши. Другим речима, наставник CLIL-а примењује низ методолошких и дидактичких поступака, као што су стратегије функционалног разумевања текста, стратегије за функционално меморисање и активирање лексике. Важно је напоменути да језичка димензија у настави нејезичких предмета треба да буде увек подвргнута посебној пажњи, ма о каквој настави да се ради; јер сваки наставник има одговорност да код својих ученика развија језичку компетенцију у вези са посебним предметом који предаје и на матерњем језику. У двојезичној настави јављају се најмање две ситуације у којима се преплиће настава страног језика и настава предмета са нејезичким садржајима: ЛС је инструмент за наставу и учење нејезичких садржаја; садржаји су инструмент помоћу којих се постижу циљеви за учење језика, на пример да се уче секторски, микро језици, терминологије. Термин CLIL би могао да претрпи преиначење свог назива у Content and Language Integrated Learning in Bilingual Education. И у једном и у другом случају, вехиколарни језик остаје средство за постизање циљева у оној другој дисциплини, па и не препознајемо CLIL приступ. Да би се говорило о CLIL-у, неопходно је да вехиколарни језик буде присутан на још једном плану - а то је дисциплина коју треба учити. У CLIL приступу учествују два наставника. Наставник страног језика и наставник нејезичког предмета који

може, али и не мора, да зна ЛС. Према изнесеним ставовима, наставник страног језика предаје CLIL приступ када у току наставног процеса прихвати наставу нејезичких садржаја. Међутим, наставник језика нема хабилитацију за наставу географије, историје, хемије и осталих предмета, те не може да буде одговоран за спровођење наставних програма из нејезичких предмета. Како се онда CLIL може остваривати? Наставник језика треба да стане уз наставника нејезичког предмета продубљујући ЛС садржаје који су представљени на матерњем језику са предметним наставником; треба да решава језичке проблеме који се јављају током CLIL искуства са предметним наставником на ЛС и самостално ради на материји CLIL -а путем интердисциплинарних модула CLIL -а.

### **Избор наставника у двојезичној настави**

Избор наставника који ће радити у оваквим условима представља проблем у целој Европи. У зависности од тога да ли ће се у средишту интересовања налазити садржаји предмета, језик или оба. Наставник се може наћи у јединственој или у двострукoj улози:

У првом случају наставник се налази у ситуацији да:

- предаје нејезички предмет на страном језику, а језичка компетенција расте као последица такве наставе;
- предаје нејезички предмет и, уз помоћ наставника језика, олакшава развијање језичке компетенције ученика.

Наставник обавља двоструку улогу када:

- предаје нејезички предмет и преузима одговорност и за развој језичке компе-

- тенције на страном језику, јер нема другог наставника;
- предаје и страни језик и нејезички предмет;
  - предаје нејезички предмет и на матерњем и на страном језику.

Имајући у виду све ове могућности, не може се сматрати квалификованим један модел наставника. Избор наставника зависи и од законских одредби земље у којој се изводи настава.

### **Да ли смо пронашли свој модел?**

Двојезична настава на француском и италијанском језику у Србији, после дугогодишњих припрема, започела је 2004-2005. школске године након заједничких залагања Министарства просвете Италије, Француске и Србије, као и Министарства иностраних послова Француске, Италије и Србије и Црне Горе.

Пројекат билингвалне наставе спроводи се на два нивоа.

У основној школи, у два одељења ОШ "Владислав Рибникар", од седмог разреда основне школе, настава се одвија на француском језику из два предмета, хемије и математике.

У средњој школи, у Трећој београдској гимназији, настава се одвија на француском и италијанском језику. Оформљено је по једно одељење двојезичне наставе првог и другог разреда. По шеснаест ученика наставу слуша на француском језику из историје, географије, хемије и информатике. Ученици имају појачан фонд часова француског језика. По шеснаест ученика првог и другог разреда похађа наставу са појачаним фондом часова италијанског језика. На том језику из-

води се настава из историје, географије, хемије, латинског.

За упис у ова одељења ученици полажу пријемни испит из француског или италијанског језика који је регулисан посебним правилником Министарства просвете Републике Србије.

Модел двојезичне наставе, примењиван у пројекту наставе на француском и италијанском језику, може се сматрати оригиналним, прилагођеним према узору на CLIL. За разлику од тог модела, у којем се као искључив услов не поставља знање страног језика наставника нејезичког предмета због наших законских прописа, настоји се да наставник, поред знања страног језика на прописаном нивоу треба да има и признато, универзитетско знање нејезичке материје коју предаје. Овај захтев за сада испуњава само један учесник пројекта.<sup>5</sup>

Коначан циљ учесника у пројекту је да наставници обе школе, након одговарајуће обуке за модуларну наставу и за постизање комуникативне компетенције на француском и италијанском језику у потпуности преузму наставу од страних партнера у пројекту. Ниво предвиђеног знања страног језика за улазак у наставу је B1 Европског референтног оквира за живе језике. У току је припрема наставника на интензивним курсевима француског и италијанског језика у организацији Француског културног центра и Италијанског института за културу у Београду, као и једномесечним радним боравцима на курсевима језика у одговарајућим центрима у Француској и Италији. Очекује се да ће, почев од септембра 2006. године, закључно са 2008., сви наставници укључени у пројекат

5) Ивана Пешић, професор историје на француском језику.

преузети наставу на италијанском, односно француском језику.

До тада, помоћ у реализацији наставе пружају наставници Француске школе<sup>6</sup> у Београду и професори Универзитета у Београду<sup>7</sup>. И италијанска и француска страна обезбедиле су по једног лектора за италијански, односно француски језик. Лектор из Италије професор је хуманистичких предмета, тако да осим италијанског језика предаје и историју и географију.

Осим часова језика, наставници који се припремају за преузимање наставе, присуствују и учествују у настави својих италијанских, односно француских колега, учени специфичности вехиколарног језика.

### **Закључак**

Двојезична настава уноси велике новине и низ предности у школске системе земаља које је примењују. Осим нових стратегија и новог духа модуларне наставе, израженог тимског рада, савремених метода које подразумевају активну наставу применену специфичним потребама ученика, двојезична настава пружа бројне предности ученицима, наставницима, школи и друштвеној заједници у целини.

Оснивање двојезичних одељења у Србији у складу је са савременим европским ставовима о принципима вишејезичности,

мобилности, као и са савременим тенденцијама у учењу језика, те подразумева бројне предности: ширење језичке компетенције ученика на страном језику; развијање креативности и осећања за комуникацију, веће способности анализовања и решавања проблема; равноправно ширење осталих знања на страном као вехиколарном и српском језику; развијање сигурности личности која влада језицима, веће поштовање себе, флексибилност и прилагодљивост, сигурност у друштвеним интеракцијама, развијеније способности за међусобне контакте; успостављање чвршћих веза са италијанском, француским и европском друштвеном и културном средином у ширем смислу, као и стварање мултикултуралног става, поседовање "искуства два језичка света" (Бејкер, 2000); олакшана проходност и размена информација у најширем смислу, од породице, заједнице, запослења до међународних контаката у европском и светском контексту; прожимање образовних система земаља учесница, трансфер академских знања са једног језика на други, дух међусобне сарадње и сарадње на свим нивоима људских активности; образовање спремног, отвореног грађанина Европе са израженом толеранцијом и потребом за друштвеном хармонијом.

Пројекат двојезичне наставе доноси Србији несумњиву добрбит.

---

6) Математика, информатика, хемија и географија.  
7) Проф. др Јасминка Королија, професор хемије на француском језику, доц. др Драгана Милић, професор хемије на италијанском језику, доц. др Вojин Недељковић, професор латинског на италијанском језику.

## **Литература**

- Baker, Colin (1996): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Balboni, Paolo (1999): ur. *Educazione bilingue*, Edizioni Guerra-Soleil, Perugia, WellandcOntario.
- Barki, Pazit - Gorelli, Sandra - Machetti Sabrina - Sergiacomo, Maria Pia - Strambi, Beatrice (2003): *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Coonan, Carmel Mary (1999): "Nuovi orientamenti nell'educayione bilingue in Europa", y: Balboni, Paolo ur. *Educazione bilingue*, erugia, Edizioni Guerra-Soleil.
- Coonan, Carmel Mary (2002): *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- Cummins, Jim (1992): "L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica", "Quadrante scolastico", 13 - 24, y: *Educazione bilingue*, ur. Balboni, Paolo (1999): Edizioni Guerra-Soleil, Perugia-Welland Ontario
- Danesi, Marcel (1988b): *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.
- Danesi, Marcel (1999): "Educazione bilingue: miti e realt?", Balboni, Paolo ur. *Educazione bilingue*, Edizioni Guerra-Soleil, Perugia, WellandcOntario, 5 - 12.
- De Marco, Anna (2000): (ur.) *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci.
- Димитријевић, Наум (2004): "О раном учењу страних језика", y: *Реформа образовања у Србији*, Славко Зорић (ур.), Београд, Синдикат образовања, науке и културе СОНиК.
- Ellis, R (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Freddi, Giovanni (1983): *L'Italia plurilingue*, Brescia, Minerva italicica.
- Freddi, Giovanni (1990a): *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Padova-Torino, Liviana-Petrini.
- Freddi, Giovanni (1990b): *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova-Torino, Liviana-Petrini.
- Freddi, Giovanni (1994): *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, Libreria UTET.
- Hakuta, K. (1986): *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*, New York, Basic Books.
- Johnson, K., Swain, M. (1994): "From core to Content: Bridging the L2 Proficiency Gap in Late Immersion", y: *Language and Education*, VIII, 4.
- Johnstone, Richard (2002): *Adressing "the Age Factor": some Implications for Languages Policy*, Council of Europe, Strasbourg
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley.
- Maggi, F., Mariotti, C., Pavesi, M. (2002): *Lingue Straniere Veicolo di Apprendimento*, Pavia, Ibis.
- Marconi, Lucia - Ott, Michela - Pesenti, Elia - Ratti, Daniela, Tavella, Mauro (1993): *Lessico elementare*, Bologna, Zanichelli.
- Mazzotta, Patrizia (ur.) (2002): *Europa, lingue e istruzione primaria, Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Torino, UTET.
- Mazzotta, Patrizia (2001): *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Milano, Guerrini.
- Михаљевић Ђигуновић, Јелена (1998): *Улога афектиивних фактора у учењу стручног језика*, Загреб, Филозофски факултет.
- Милднер, Весна (2003): *Говор између лијеве и десне хемисфере*, Загреб, ИПЦ група.
- Richterich, R. (1988): "L'identification des besoins linguagiers et l'enseignement fonctionnel des langues vivantes", y: Galli de Paratesi, Nora (ur.) *Apprendimento e insegnamento delle lingue moderne per la comunicazione (progetto 12)*, Consiglio della cooperazione culturale, Strasbourg. (4.1.1, 4.1.2).

- Singleton, D. (1989): *Language Acquisition. The Age factor*, Multilingual Matters, Clevedon, (3.2.1)
- Скутнаб Кангас, Тове (1991): *Билингвизам да или не*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Swain, M. (1991): *Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximise*.
- Swain, M., Lapkin, S. (1982): *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Titone, Renzo (1990): *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*, SEI, Torino.
- Titone, Renzo(1999): "Il fattore "et?" nell'acquisizione linguistica (L1 e L2): dimensioni di un "meta-problema", *Educazione bilingue*, a cura di Paolo E. Balboni, Edizioni Guerra-Soleil, Perugia, WellandcOntario, str. 31 - 43.
- Tosi, Aldo (1995): *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze, La Nuova Italia.
- Vedovelli, Massimo (2002): *Guida all'italiano per stranieri*, Roma, Carocci.
- Vedovelli, Massimo (2002): *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità? e prospettive*, Roma, Carocci.
- Вилке, Мирјана (2000): *Ух, таа енглеска граматика!*, Загреб, Наклада Јевак.
- Villarini, Andrea (2000): "Le caratteristiche dell'apprendente, L'et? dell'apprendente", у: Anna De Marco (ur.) *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci.
- Vrhovac, Yvonne et al. (1999): *Странни језик у основној школи*, Загреб, Наклада Јевак.
- Вучо, Јулијана, Модерц, Саша (2003): *Insieme! 1, Италијански језик за I разред основне школе, Приручник за наставника*, Београд, Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Вучо, Јулијана, Модерц, Саша (2004): *Insieme! 2, Италијански језик за II разред основне школе, Приручник за наставника*, Београд, Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Вучо, Јулијана, Модерц, Саша (2005): *Insieme! 3, Италијански језик за III разред основне школе, Приручник за наставника*, Београд, Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Вучо, Јулијана (2004): "Страни језици у реформи образовања у Србији", *Васпитање и образовање*, бр. 2, Подгорица.
- Вучо, Јулијана (2005): "Istituzioni e l'insegnamento di lingue straniere. Verso una politica linguistica europea", у: *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica* Cristina Guardiano, Emilia Calaresu, Cecilia Robustelli, Augusto Carli (a cura di) Atti del XXXVIII Congresso internazionale di studi della Societ? di Linguistica Italiana (SLI), Modena 23-25 settembre 2004, Roma, Bulzoni, 435-447.
- Вучо, Јулијана (2005): "Двојезично образовање, двојезична настава - нека савремена начела европске политике учења страних језика", *Васпитање и образовање*, 244 - 254.
- Заједнички европски оквир за живе језике. Учење, настава, оцењивање (2003): Министарство просвете и спорта Републике Црне Горе, Подгорица.

### **Summary**

*Bilingual teaching was introduced in Serbian schools in the school year 2004/05, and this was approved by Serbian Ministry of Education and Sport. Teaching is performed according to the experimental programme in the primary school "Vladislav Ribnikar" in French and Serbian and regular programme in the Third Belgrade High School in French and Serbian and Italian and Serbian. We have presented in this paper the most important theoretical issues and misconception about bilingual education and bilingual teaching, traditional and contemporary models of vehicular use of language and contemporary models of bilingual teaching, particular competences of teachers in bilingual classes. There are first steps in bilingual teaching shown and they are critically judged.*

**Key words:** bilingual education, bilingual teaching, and teaching competences.



Др Милана Радић-Дугоњић  
Филолошки факултет, Београд

Изворни  
научни чланак

## Базни концепти језичке личности и њихова примена у настави словенских језика у инословенској средини

**Резиме:** Активно владање српаним језиком, као један од основних циљева наставе српаног језика у школи, подразумева да је целокупни наставни процес оријентисан на ученика, коме се приступа као субјекту, тј. језичкој личности. Будући да је "језичка слика света" коју ствара одређена језичка личност формирана од базних концепата, као когнитивних јединица вербализованих на нултом нивоу личности, настава српаног језика у посебној се може базирати на њима. Заснована на концептима, настава српаног језика посебно је погодна за усвајање словенских језика у инословенској говорној средини.

**Кључне речи:** концепт, концептуална анализа, језичка личност, настава, словенски језици, међукултурна комуникација.

1. Учење страних језика у школама у Србији у последњој деценији доживело је знатне промене. При томе се редефинисање постављених циљева, метода и постигнућа у усвајању страних језика у нашем образовном систему, од предшколског до високошколског, углавном заснована на ставовима изнетим у *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике* (ЗЕО, 2003).

2. У чему је специфичност новог учења страних језика према *Заједничком европском референтном оквиру*? Заједнички европски оквир за учење, оцењивање и наставу живих језика, као документ Савета Европе, "представља заједничку базу за

израду програма, уџбеника, референци и провјеру знања у настави страних језика у Европи. Испрвно се објашњава како треба учити неки страни језик за потребе комуникације и наводе знања и вјештине којима треба овладати ради стицања дјелотворног језичког израза. Посебна пажња се посвећује културном контексту одређеног језика. Заједнички оквир *дефинише нивое компетенција/способности* који омогућују праћење постигнућа учења по етапама и током цијelog живота.

*Заједнички европски оквир* треба да послужи за премошћавање уочених потешкоћа у комуникацији које су последица

различитих образовних система. *Оквир је оруђе за рад администрацији, састављачима програма, наставницима, савјетницима, испитним комисијама и свима другима како би их подстакао да у свом раду боље усмеравају и координирају напоре у циљу задовољења реалних потреба ученика*" (ЗЕО, 2003: 9).

3. Једна од основних интенција учења језика према овом документу је достизање плурилингвалне и плурикултурне личности. То значи да ће ученик, учећи више језика, изграђивати одређену комуникативну компетенцију, специфичну за сваки језик који учи, одређену његовим потребама и жељама. Самим тим се битно другачије одређује циљ учења страног језика. "Више није циљ да се "овлада" једним, два или три језика те да се достигне ниво "изворног говорника". Циљ је да се развије одређени језички репертоар где ће све лингвистичке способности доћи до изражaja. Наравно, то претпоставља отвореност школа за учење различитих језика и могућност да ученици изграђују плурилингвистичку компетенцију" (ЗЕО, 2003: 12-13).

4. Учење, настава и оцењивање познавања страног језика како то препоручује *Заједнички европски референтни оквир*, подељени су у шест општих нивоа, иако се у пракси примењују и другачије, више или мање детаљни системи:

- 1) Према систему АЛТЕ који се примењује у Русији, постоји пет нивоа владања страним језиком: 1. Базни ниво ТБУ (укључује и елементарни ниво - корисник *почетник*); 2. Први сертификациони ниво ТРКИ-1 (*корисник праћ-нивоа или средњи ниво*); 3. Други сертификациони ниво ТРКИ-2 (*најредни корисник или најредни ниво*); 4. Трећи сертификациони ниво ТРКИ-3 (*кометенцијни корисник или најнајреднији ниво*); 5. Четврти сертификациони ниво ТРКИ-4 (*аутономни корисник или ниво владања језиком*) (ЛМПРЈ, 2002: 4).

- a. *Почетни ниво - отварање "компетенција формуле" или "уводна компетенција" (A1);*
- b. *Средњи ниво - пружавање (A2);*
- c. *Праћ-ниво (B1);*
- d. *Најредни ниво - најредни кандидат као виши ступањ од праг нивоа "компетенција ограничена оперативности", "очекивани одговор у ситуацијама свакодневног живота" (B2);*
- e. *Самостални ниво или комитетијенија ефективне оперативности - подразумева стицање напредне компетенције која омогућава извршавање тежих задатака и праћење наставе на вишем нивоу (Ц1);*
- f. *Владање језиком "глобално владање", "глобална оперативна компетенција". Виши ниво од овог подразумевао би и владање интеркултуралном компетенцијом (Ц2)* (ЗЕО, 2003: 31).

5. Као што показује летимичан преглед терминолошког и појмовног апарата који се примењује у *Заједничком европском оквиру*, један од централних појмова који карактеришу овакав начин учења, наставе и оцењивања степена владања страним језиком представља *комитетијенија језичкој комуницирања*. Са своје стране, она се састоји од *лингвистичкој, социолингвистичкој и праћматичкој сегментија* и укључује, у оквиру сваког сегмента, одређен инвентар знања, вештина и умења. Тако, на пример, лингвистичка компетенција, "као део способности језичког комуницирања одређеног говорника, није везана искључиво за обим и квалитет знања појединих категорија језичког система, већ и когнитивну раван организације и начине меморисања знања..." (ЗЕО, 2003: 21). Лингвистичка компетенција подразумева лексичку, граматичку, семантичку,

фонолошку и правописну компетенцију. У опису инвентара, знања, вештина и умеша које доноси овакво учење језика, избегава се фаворизовање одређених лингвистичких школа и метода, већ се полази од искустава стечених у непосредној наставној пракси. "Наравно, свако је слободан да изабере неки други заједнички оквир, уколико процјени да му овај не одговара, уз претходно дефинисање и усвајање теорије, традиције и праксе" (ЗЕО, 2003: 122).

6. На основу свега што је до сада речено, произлази да основни циљ наставе страних језика у школи представља развијање способности ученика за споразумевање на страном језику, тј. да се тежи активном овладавању страним језиком. Овај циљ се реализује тако што се код ученика формирају следећа комуникативна умеша:

- а) разумевање и формирање исказа на стручном језику у складу са конкретном комуникативном ситуацијом, говорним задатком и комуникативним намерама;
- б) осаваривање вербалног и невербалног љонашања, уз поштовање правила комуницирања и национално-културних специфичности земље чији се језик учи;
- в) коришћење рационалних метода у усвајању страног језика.

Способност споразумевања на страном језику претпоставља да се код ученика формирају одређене особине, које подстичу процес усвајања језика као средства међукултурне комуникације. То подразумева:

- а) постизање заинтересованости ученика и формирање позитивног односа према језику који се учи као и према култури народа чији се језик учи;

- б) поимање себе као личности, која припада одговарајућој језичкој и културној заједници (Програми, 1997: 6).

Полазећи од оваквих ставова, ученик представља главни субјекат наставног процеса. Тачније речено, целокупни наставни процес фокусиран је управо на ученика. Развој комуникативне компетенције ученика представља сложен интегративни циљ. Он не подразумева само формирање практичних умеша (говорење, слушање, читање, писање), већ првенствено формирање ученикове личности као комуникативне, отворене, спремне да успостави дијалог итд. Целокупни процес усвајања знања оријентисан је на то да се код ученика подстакне развој ових особина личности.

7. Поред тога, у настави страног језика која се базира на принципу активног владања језиком, ученик се поима као индивидуална језичка личност, односно као индивидуа која представља део колективне језичке личности. Заснивањем наставног процеса на принципима теорије језичке личности, која по својој сущтини припада лингвистичким учењима когнитивне оријентације, отварају се нове могућности у решавању многих питања у вези са непосредном праксом учења страних језика. Подсетићемо укратко на основне поставке теорије језичке личности, које су релевантне за наш рад.

Као што је познато, трослојном структуром језичке личности обухваћени су вербално-семантички, когнитивни и мотивациони ниво, који се међусобно прожимају. У оквиру сваког нивоа издвајају се засебне јединице. На вербално-семантичком нивоу такве основне јединице представљају речи, које како својим појединачним семним потенцијалом, тако и повезане у одговарајуће низове, формирају значењску мрежу. Којни-

таквим ниво заснива се на концептима и њиховим пољима као основним јединицама. Трећи, мотивациони ниво језичке личности, вербализује се кроз прецедентне текстове, карактеристичне за колективну језичку личност. Али, док на нултом, вербално-семантичком нивоу језичке личности доминира значење речи, на когнитивном и мотивационом нивоу доминантно обележје концепата и прецедентних текстова представља смисао који они изражавају. (Караулов, 1987: 52).

Активно владање језиком, гледано из перспективе теорије језичке личности, поједностављено речено, може се формулисати на следећи начин: тежиште откривања и разумевања информација, које се крију у прозодијској, синтаксичкој и семантичко-стилистичкој равни исказа не заснива се на параметру "како нешто рећи", већ на ономе "зашто тако рећи и са којим циљем".

Пракса је, међутим, показала да разумевање и продуковање текста на страном језику нису и једини чиниоци који обезбеђују активно владање страним језиком. Као што је познато, разумевање и продуковање текста на страном језику које не укључује прагматичку и лингвокултуролошку компетенцију, остаје везано искључиво за нулти ниво језичке личности. Или, другачије речено, ако научимо ученика да је реч *чай* у руском језику неизведена именица мушких рода, која се у номинативу сингулара завршава на нулти наставак, а у осталих једанаест облика падежа поседује одговарајуће наставке, нећемо му омогућити да правилно употребљава ову реч у исказу. Чак и ако га упознамо са значењем коју ова реч поседује у руском језику, наводећи да се њом именује листови биљке *чајевица* као и напитак који се од њих припрема, нећемо му помоћи да је правилно разуме и употреби. Шта више, уколико не ис-

такнемо да се ради о напитку добијеном искључиво од ове биљке<sup>2</sup>, да је овај напитак за Русе традиционалан<sup>3</sup>, да пијење чаја представља својеврсни ритуал за који је важна посуда у којој се чај припрема и из које се пије<sup>4</sup> итд, остаћемо у границама нултог нивоа језичке личности. Овом нивоу, на пример, при учењу руског језика у српској говорној средини припадале би конструкције *йозвони мне, я читаю лекцию, мой закадычный друг* итд.<sup>5</sup> Поимање лингвокултуролошке вредности текста, међутим, омогућава да се проникне у когнитивни и мотивациони ниво личности, да се стекну представе о елементима њене особене језичке слике света (на пример, изразита родна одређеност израз *закадычный друг*,<sup>6</sup> прагматичка неправилност израза *сердце океана*<sup>7</sup> итд). Принципи уочавања њених фрагмената, као и јединица које је формирају представљају заједничку картику која повезује све чиниоце наставног процеса, од чије међусобне усклађености непосредно зависи успех у усвајању страног језика. (Радић-Дугоњић, 2003: 289-290)

Усвајање страног језика, према томе, прати стално упоређивање граматичко-семантичког и когнитивно-мотивационог

- 
- 2) Друге врсте биљних чајева Руси називају према називима биљака од којих се они припремају: *яйю мяту и ромашку./ Пијем чај од наане и камилии.*
  - 3) За нас, међутим, ову улогу има *кафа*, док чај обично пијемо кад смо болесни.
  - 4) Руске речи *самовар* и *йогстаканник* припадају безеквивалентној лексици са изразитом културном компонентом.
  - 5) *Лави ми се телефоном, држим предавање, мој најбољи друг* итд.
  - 6) Израз се користи искључиво у мушкијој популацији.
  - 7) У "руском језичкој слици света" водено пространство нема средиште, већ га одликује протицање.

плана јединица "онога што је моје" са "оним што је страно", па самим тим представља и непосредно место међујезичког и међукултурног контакта. Међујезичко упоређивање сличности и разлика има посебну улогу у учењу језика који се одликују близком генетском сродношћу, какве представљају српски и руски језик. Међујезички контакт близкосродних језика, које на први поглед одликује низ истих или сличних фактора, релевантних за брзо почетно усвајање страног језика, на другој страни, пак, представља извор интерференције, како у формално-семантичкој, тако и у лингвокултуролошкој сфери (Радић-Дугоњић, 1991). Тако, на пример, српском *од главе до петије* у руском одговора *с ног до головы/ с головы до ног*; изразу *дубок поклон* у српском језику одговора *низкий поклон* у руском језику; *двојка* је у нашем школском систему позитивна, док је руско *двойка* доскора била негативна оцена итд.

8. Свака колективна језичка личност располаже одређеним фондом *дескриптора* или *базних концепата* на основу којих на специфичан начин карактерише стварност. Скуп оваквих базних концепата, као отворених поља, формира особену "слику света" која одликује одређени етнос и његов језик. Одређивање ових кључних тачака од којих се формира "тезаурс језичке личности" представља основ за изналажење компоненти, помоћу којих се преносе знања у оквиру једног етноса, из генерације на генерацију. С друге стране, управо ове компоненте указују на узувалне елементе дескриптора. Сви се ови елементи, међутим, изражавају помоћу речи. Тако речи на специфичан начин, дуалношћу своје природе, одражавају спој елемената значења у које је уткано и знање генерација корисника одређеног језика. Дескриптори чине ограничени скуп речи-концепата у оквиру сваке колективне језичке личности.

Међу њима у словенским језицима преовлађују такве речи као што су *дух, слобода, дом, чежња, љубав, сијрах, йородина, срије* итд. (Радић-Дугоњић, 1999: 295-306).

У тезаурусној мрежи од које се формира когнитивни ниво личности, концепти имају улогу дескриптора, који су међусобно повезани хипо-хиперонимским односима. Из мноштва дефиниција концепта определили смо се за ону по којој се они дефинишу на следећи начин: појам концепта одговара представи о оним смисловима којима се служи човек у процесу мишљења, а који одражавају садржај искуства и знања, садржај резултата целокупне човекове активности и процеса спознаје света у виду фрагмената знања. Концепти настају у процесу стварања информације о објектима и њиховим обележјима. То су подаци о ономе што јединка зна, претпоставља, мисли, замишља о објектима у свету, који се вербализују у синтагматским везама. Из тога произлази да се основне јединице вербално-семантичког и когнитивног нивоа личности, на први поглед вербализују помоћу истих јединица. Међутим, ова два типа јединица суштински се разликују по својој природи и функцији. Док на вербално-семантичком нивоу реч представља јединство формално-семантичких карактеристика (на пример, реч *семья* (породица) представља именицу женског рода која уз то поседује значење категорије граматичког броја и падежа, и лексичко значење *Семья, -этю родители и дети* Породица су родитељи и деца), на когнитивном нивоу, у оквиру концепта, истом формалном лицу одговора склоп сигнификативних фактора у којима је садржано искуство, знање, претпоставке и поглед на свет изворних говорника (концепт *семья* у руском језику подразумева исходиште позитивних емоција, сигурности и хармоније;

исходиште живота; утврђени заокружени простор у који се са стране тешко продире; хијерархију односа, сложност, близост, док се став према породици као према одбаченом предмету у руској језичкој личности сматра изразито негативним и неприхватљивим). Све ове информације које су, дакле, садржане у концепту појављују се "на површини", у вербално-семантичком нивоу у оквиру синтаксичких и асоцијативним путем формираних структура. Њихово изналажење, тј. "читање" представља својеврсни креативни чин, кроз који јединка поређењем са страном језичком личношћу постаје свесна и карактеристика сопствене језичке личности. Применом процедуре концептуалне анализе постиже се разлагање вербализоване структуре на елементе знања, кроз које се огледа фрагмент "језичке слике света" језика који се усваја. Основни задатак при концептуалној анализи представља уочавање оних структура које чине обавезни део концепта. Као свака отворена вишедимензионална структура језички концепт поседује и променљиви део, који се мења упоредо са развојем језика, односно увођењем у њега нових знања о свету. Показаћемо то на поменутом примеру.

Реч *семья* у свом основном значењу дефинише се овако: *группа живущих вместе родственников*. На површинском вербално-семантичком плану она образује следеће структуре<sup>8</sup>:

- а) *большая, дружная, крепкая, счастливая семья;*
  - б) *глава семьи;*
  - в) *зажитъ своей семьей;*
  - г) *создашъ, разрушишъ семью;*
- 8) Регистар наведених конструкција начињен је на основу речника руског језика активног типа БТС, 2000. и Карапулов, 2002.

- д) *бросишъ семью;*
- е) *кормишъ семью;*
- ж) *в кругу семьи; войти в чью-л. семью; уйти из семьи;*
- з) *житъ как одна семья.*

На когнитивном плану ове структуре као елементи концепта имају следеће смислове:

- а) исходиште позитивних емоција, сигурности и хармоније;
- б) живо биће;
- в) исходиште живота;
- г) утврђени простор;
- д) нешто што је изузетно вредно;
- е) хијерархија односа (надређеност-подређеност);
- ж) затворени простор, сигурност;
- з) сложност, близост.

Елементи које смо добили оваквом концептуалном анализом представљају кључне карактеристике концепта "семья" руске језичке личности. Међутим, они не чине затворени систем и нису једини показатељи концептуализације. У елементе концепта "семья", будући да се ради о концепту категоријалног ранга, укључени су и хипонимски концепти: *родбински однос*, *физичке и духовне карактеристике чланова породице*, *место становља породице*, *обичаји и традиции* итд.

Наведене структуре које садрже елементе концепта "семья" међусобно су повезане и проистичу једна из друге. Познавање ових елемената учиниће да несметано комуницирамо на руском језику.

9. Настава страног језика у школским системима која је заснована на елементима концептуалне анализе не представља новину у словенском свету. Пракса је, наиме,

показала да је на основу концепата као крупних блокова могуће организовати наставу страног словенског језика у инословенској говорној средини.<sup>9</sup>

Због своје отворене структуре и хијерархијски организованих структурних елемената концепт се може применити у одабиру наставних садржаја страног језика на свим циклусима образовања. Међу типским конструкцијама као структурним елементима концепта бирају се елементарне, које се у следећем разреду и следећем циклусу употребљавају новим структурама. Уз то се на сваком нивоу усвајања страног језика елементарним концептима придржују нови, сложенији, тако да се на крају постиже очекивана комуникативна компетенција.

Вратимо се концепту "семеја" који нам је послужио као илустративни пример за демонстрирање концептуалне анализе. Погледамо ли основне контуре концепта које смо добили примењеном анализом, видећемо да се оне реализују у сложеним лексичко-синтаксичким формама, које су приступачније настави језика на вишим нивоима

учења језика. Покушајмо, стога, да одредимо која би се од наведених обележја концепта морала наћи у примарном упознавању деце са руским језиком. То су, пре свега, *йородица као исходиште йозијивних емоција* (реализована у придавско-именичким синтагмама са атрибутском функцијом) и *затворени ѕростор, сизурност* (реализоване у предлошко-падешкој синтагми са адвербијалном функцијом).

Примена концептуалне анализе подстиче наставникову креативност, омогућавајујујујују слободу у избору и селекцији језичких садржаја у оквиру наставне секвенце којима ће најбрже и најједноставније ( зависно од специфичности развојних и индивидуалних карактеристика ученика и реалних техничких могућности) достићи планиране резултате; концептуална анализа пружа наставнику могућност да, ослањајући се на структуре матерњег језика, усмерава ученике на стално поређење јединица матерњег и страног језика, као и на уочавање њихове лингвокултуролошке вредности.

9) На базним концептима у целини су конципирани садржаји у уџбеницима руског језика за средње школе у Словачкој, Е. Коларове и Љ. Трушине *Всі пречі с Россіє?*, Братислава, 1996-1998. год.

## **Литература**

- БТС (2000): *Большой толковый словарь русского языка*, Гл. ред. Кузнецов, С.А., СПб.
- ЗЕО (2003): *Заједнички европски оквир за живе језике: учење, настава, оцењивање*, Подгорица.
- Караполов, Ю. Н. (1987): *Русский язык и языковая личность*, Москва.
- Караполов, Ю. Н., Чернова, Г. А., Уфимцева, Н. В., Сорокин, Ю. А., Тарасов, Е. Ф. (2002): *Русский ассоциативный словарь*, Москва.
- ЛМПРJ (2002): *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень*, Общее владение, Златоуст, СПб-Москва.
- Программа (1997): *Программы для общеобразовательных учреждений, Иностранные языки: английский, немецкий, французский, испанский, 1-4 классы начальной школы общеобразовательных учреждений*, Москва, Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации.
- Радић-Дугоњић, М. (1991): *Међујезички хомоними и пароними у руском и српскохрватском језику*, Славистички зборник, 6, Горњи Милановац-Београд.
- Радић-Дугоњић, М. (1999): "Концептуална анализа имена срце у руском и српском језику", у: књ. Ристић, Џ. - Радић-Дугоњић, М., *Реч. Смисао. Сазнање*, Београд, Филолошки факултет.
- Радић-Дугоњић, М. (2003): *О улози лингвокултурологичких јединица у настави српаног језика*, Београд, Славистика, књ. 7.

## **Summary**

*Active use of a foreign language as a basic aim of foreign language teaching at school means a whole teaching process oriented at students, approached as subjects, i.e. language personalities. Considering the fact that "language picture of the world", made by a certain language personality, is formed basics concepts as cognitive units verbalised on the zero level of personality, teaching foreign language can fully be based on them. Teaching foreign language, based on concepts is particularly suitable for adopting Slav languages in Indo Slav speaking environment.*

**Key words:** concept, conceptual analysis, language personality, teaching, Slav languages, inter-cultural communication.



Др Ана Вујовић  
Учитељски факултет, Београд

Изворни  
научни чланак

## Језик, култура и комуникација\*

**Резиме:** Друштво и култура су више од позадине и контекста у којима језик функционише: они, зато, умногоме одређују људе са којима ће се срећти онај ко учи неки српски језик и са којима ће морати да комунишира. Зато је упознавање са српском културом неопходан део сваког учења српског језика. Осталаје донекле нејасно шта се тачно под српском културом подразумева, какав је стапајус тајкоштима који се често своди на преелег историјских етапа које су обележиле развој неке нације, а које су виђене кроз књижевна дела и историјске хронике. Да ли је доволно и по потребно да то буде набрајање важних догађаја, људи и дела, или је важније покушати разумети припаднике неке друге културе и њима преточити неке сопствене вредности и идеје? Култура схваћена као склоп карактеристика специфичних за неко друштво, односно као свеукупност његових материјалних и духовних добара, обухвата и олике свакодневног живота и размишљања припадника тог друштва. То је нешто што је у настави српске културе често занемаривано, у односу на спашавање енциклопедијских знања везаних, пре свега, за историју и књижевност неког народа. Стога су неопходне промене у приступу ономе што се учи о српској култури у оквиру учења српског језика.

**Кључне речи:** језик, култура, комуникативна комуникација, савремена култура свакодневног живота.

Данас је већ опште прихваћено да је учење страног језика нераскидиво повезано са упознавањем културе народа који тим језиком говори. Језик манифестије припадност некој културној средини и сматра се инстру-

ментом - средством којим се преноси неко објашњење, поука, сведочење. Језик такође представља и најочигледнији производ неке културе, па се стога у њему огледају и мање или веће разлике које између култура пос-

\*) Рад представља део научноистраживачког пројекта *Промене у основношколском образовању - проблеми, штњеви, спроведење* (бр. 149055), Учитељски факултет у Београду, који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

тоје. Постоје бројни примери који потврђују да је издвајање језика из културе неке друштвене средине вештачко - неки језици су изумирали када су нестајале цивилизације које су они изражавали. Ово је, свакако, и један од разлога што се вештачки језици, попут есперанта, и поред релативно лако прихватљиве структуре, много не користе. Изгледа да је људима потребно да речи повезују са стварношћу и начином мишљења неког народа.

Сигурно је да је низак ниво језичке компетенције крупан хендикеп за комуникативну компетенцију, али је исто тако извесно да висок ниво језичке компетенције не гарантује и добру комуникативну компетенцију. И при једнаком нивоу језичке компетенције нивои комуникативне компетенције могу бити веома различити, што пре свега зависи од степена познавања културе земље или земља чији се језик учи, али и од искуства које ученик већ има учењу страног језика и културе.

Настава стране културе не мора обавезно бити повезана са наставом страног језика: комуникативна компетенција на страном језику подразумева и одговарајућу културну компетенцију, али културна компетенција не мора подразумевати и одговарајућу језичку компетенцију, већ подразумева само комуникативну компетенцију на било ком језику.<sup>1</sup>

Везе између језика и културе блиске су и очигледне, али поставља се питање како културу дефинисати. Чињеница је да појам културе или цивилизације није могуће пре-

цизно одредити зато што је област која је најчешће обухваћена овим појмом сувише хетерогена, широка и сложена, па постоји опасност од поједностављивања и занемаривања неких њених елемената или, пак, од претеривања и неоправданог истицања других елемената. Постоје такође и разлике у тумачењу самих појмова културе и цивилизације: неки аутори их разликују и раздвајају, а други третирају као истозначне, што ћемо и ми чинити.<sup>2</sup> Занимљиво је да је термин *култура* више у употреби у енглеском и немачком говорном подручју, а термин *цивилизација* у француском говорном подручју (у којем се ипак као придев користи реч *culturel: compétence culturelle, exercices culturels, formation culturelle*).

Мислимо да би се под појмом *културе* или *цивилизације* могао подразумевати скуп појава својствених неком друштву, а под ово се могу подвести, социолошко, историјско и семиолошко схватање. Под појмом *културе* се даље подразумевају ставови, обичаји, свакодневне активности и навике једног народа, његов начин мишљења и обрасци понашања, као и оно што је тај народ схватио као вид своје друштвене надградње (или материјалне културе), оно у чему се огледају вредности до којих тај народ највише држи. Ми сматрамо да је све ово предмет наставе стране културе у оквиру наставе страног језика.

Имајући у виду сложеност овако схваћеног појма цивилизације или културе као ознаке колективног и индивидуалног идентитета (Abastado, C, 1982: 6-15) и вишеструкост културе, односно постојање и више

---

1) Porcher, Louis (1986): *La civilisation*, Paris, CLE International, 43-44. Поред тога што овакво мишљење износи поменути аутор, и наша искуства из наставе Француске цивилизације, изборног предмета на Учитељском факултету у Београду, потврђују да је о некој страној култури могуће учити и на материјем језику, али се облици и методи рада разликују.

2) За детаљније одређивање појма цивилизације или културе видети у докторској дисертацији: Вујовић, Ана (2002): *Француска цивилизација у савременим уџбеницима француског језика*, Београд, Филолошки факултет.

култура у оквиру истог друштва (културе различитих друштвених слојева), неки аутори разликују формалну културу (која је производ уметничке и културне активности, нешто што је свима познато и чиме се цела нација поноси) и унутрашњу, дубоку културу (*deep culture*) која се односи на мисли, веровања, личне вредности, свакодневни живот, међуљудске односе (укратко, све оно чега нисмо ни свесни) (Nelson, R, 1972: 211). Постоји и следеће разликовање два облика културе:

- учена култура која се учи у школи и која је мање или више елитистичка (*la culture savante ou de prestige*) и

- свакодневна култура која се учи живљењем и дели са члановима исте друштвене заједнице, па тако одређује идентитет те друштвене заједнице (*la culture comportementale ou partagée*).<sup>3)</sup>

Овај први облик културе заправо је допуна другог и произилази из њега, па стога чуди што у већини случајева упознавање са неком страном културом у оквиру наставе неког страног језика почиње упознавањем са ученом, а не свакодневном културом.

За то постоје бар два разлога:

- много је лакше преко књига и учењем пренети информације о ученој култури, чије је одлике и облике лако потројати и описати, него пренети информације о култури свакодневног живота која се стиче из дана у дан у друштвеној пракси и која измиче дефиницијама због сталних промена и стварања нових појавних облика;
- постоји мање или више свесна и очигледна намера самих припадника неке културе да у наставу свог језика

као страног унесу елементе своје културе тако да странце који њихов језик уче образују попут учених припадника своје сопствене културе (неки аутори мисле да је то заправо жеља да се, на пример, странци који упознају француску културу у оквиру учења француског језика образују и формирају по угледу на Французе, то јест да постану образовани Французи).<sup>4)</sup>

Можда је ова последња тврђња мало прејака, али је чињеница да актуелни курсеви страних култура који постоје у оквиру студија страних језика предвиђају пре свега упознавање са историјом и књижевношћу. Мислимо да странце не треба образовати по угледу на припаднике сопствене културе - врло често они то ни сами не желе, већ желе да буду прихваћени такви какви јесу, да њихове културне особине остану приметне и препознатљиве, да културна различитост никоме не смета, већ да буде извор међусобног бољег упознавања и веће толеранције.

Поред одређених знања која треба имати о такозваној материјалној култури неког народа који говори страним језиком, најважније је моћи разумети свакодневни живот људи који тим језиком говоре, њихов начин размишљања и погледа на свет, њихов систем вредности и најважније идеје које их у животу руководе. Слајемо се са Ериком Камом који каже да би у настави француске културе требало истовремено инсистирати на данашњем искуству Француза (искуству француског друштва и свакодневног живота у Француској) и на њиховом историјском искуству (на елементима стварања и историје Француске који остају живи у духу Француза) (Cahm, E, 1991: 14)

3) Galisson, Robert (1991): *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.

4) Видети код: Blondel, A. et al. (1998): *Que voulez-vous dire?*, Bruxelles, Duculot.

Ако останемо код француског друштва, могло би се рећи да је оно до недавно можда било анти-модернистичко, а онда је дошло до продора културе маса. Тако је чињеница да данас постоји и она Француска која има бистре, средњи сталеж и људе средњих година које одликује индивидуализам, али, са друге стране, постоји и сасвим различита Француска, земља цогирања и потрошачког менталитета чији су становници свесни глобалне светске кризе и који на њу двојако реагују: прихватајући глобализам или покушавајући да му супротставе традиционалне исконске вредности. Нема јединственог мишљења, мноштво и разноликост ставова не зависе увек ни највише од уобичајених опозиција: левица/десница, мушки/жене, млади/стари, богати/сиромашни. Ово показује да је дошло до значајних промена и да неке групе, као што су, пре свих, службеници и млађи људи средњег нивоа образовања, добијају на значају и намећу своје вредности. С друге стране, неки представници француског друштва (као што су верници или сељаци, на пример) преиспитују своје системе вредности и ставове. Очигледно је да све ове разлике и промене није једноставно обухватити наставом културе и да је због свега овога још више отежан и иначе тежак посао избора елемената француске културе који ће бити представљени. Чињеница је да се иде ка већој отворености и толеранцији, али је такође могуће да услед судара, промена и додира са модерним буду доведене у питање традиционалне вредности (што опет може изазвати страх, повлачење у себе или агресивност).

Важно је бити у стању странцима омогућити да разумеју људе који говоре другим језиком, долазе из другачије културе, имају сопствене вредности и навике које су различите, али не мање или више вредне.

Идеја о постојању виших и нижих култура одавно је напуштена у озбиљнијим научним разматрањима јер не постоје "боље" и "горе" културе, нити постоје супериорни и инфериорни народи, као што су тврдиле неке расистичке теорије (што, на жалост, не значи и да су оваква размишљања сасвим и свуда заборављена). Такође се, често потпуно погрешно, изједначава степен развијености и вредности неке културе са степеном економске моћи и технолошке развијености у једној земљи. Култура је симболичка моћ (боље рећи одлика или обележје), различита од економске или политичке моћи.

Анри Олек успоставља дистинкцију између "цивилизације земља" и "културе појединача", од којих само ова прва чини саставни део наставе страног језика. То је колективна култура коју деле сви чланови неке културне заједнице и која обухвата културу виђену и описану споља, објективизирану, културу чији смо ми само сведоци и која се приписује свим појединцима који припадају одређеној људској групи (без обзира на критеријуме формирања такве групе, на пример: западна култура, француска култура, градска култура у Француској у време Луја-Филипа итд.) (Holec, H, 1988: 101-102).

Место које изучавање стране културе заузима у школским програмима зависи од општег става и оправдања учења страних језика у образовном процесу. Бројни закључци организације УНЕСКО и Европског савета истичу значај образовања наставника страног језика за држање наставе стране културе.

На Завршној конференцији о живим језицима одржаној априла 1997. године усвојен је документ Савета Европе - *Заједнички европски оквир о живим језицима: како их учићи, прегдаваћи и вредноваћи*. Као један од циљева овог документа истиче се стварање услова да се свим категоријама попу-

лације омогући савладавање страних језика како би се људи лакше суочили са ситуацијама свакодневног живота у другој земљи, како би помогли странцима у својој земљи, размењивали информације и идеје и исказивали осећања и коначно, како би боље разумели начин живота, менталитет и значај културне баштине других народа. А да ово упознавање са страним језиком и културом не би било прекинуто са крајем формалног школовања (што је, на жалост, често случај), Комитет министара Савета Европе донео је 1998. године препоруку да се поспеши развијање и употреба једног личног документа - Европског језичког портфолија.

Европска комисија је, поводом проглашења 2001. године за "европску годину језика", наложила организацији EURYDICE (информативној мрежи о системима образовања у Европи) да припреми упоредну студију о настави језика у земљама чланицама Европске уније. Ова студија бави се поређењем наставе страних језика и анализом наставних планова и програма у погледу циљева и садржаја који су у њима дефинисани. У њој се истиче да учење неког страног језика претпоставља спремност да се ближе зађе у културу која је са тим језиком повезана. Међу свим земљама Европе постоји јединство у схватању да интеркултурална компетенција има значајну улогу, па је због тога један од основних циљева у свим наставним плановима и програмима. Многе земље настоје да негују осећање европске припадности тако што ученицима омогућују да стекну знања о вредности богатог културног наслеђа земаља у којима се дати језик говори. Поред тога, многе јавне и приватне установе организују програме размене или боравка за своје ученике како би они побољшали знање језика и стекли лични увид у културне нави-

ке, друштвене конвенције и свакодневни живот других народа.

Да ли је уопште могуће разумети неку страну културу? Одговор је потврдан, али уз одређене резерве. У оној мери у којој језик чини део културе и може да обухвати културна значења и искуства (али, наравно, не сва, ту посебно мислим на она из области музике и визуелних уметности), постаје могуће тумачити и описивати неку културу њеним језиком. Језик садржи културу у денотативним и конотативним значењима својих речи. Поставља се питање колико успешно нека култура може бити описана неким другим, а не својим језиком. У принципу, то се може извести описним реченицама које изражавају заједничка културна значења. Но, ту постоји извесна веза између искустава и личних осећања и усвајања културних значења. Као што нико не може да схвати неку страну културу као што то може њен аутохтони члан и говорник, тако се нико не може надати да ће у свом материјем језику поновити искуство неке друге особе која припада култури која се учи. Са сличним проблемом среће се и особа која покушава да страну културу схвати преко страног језика - увек недостаје афективна лична димензија.

Увођење ученика у страну културу треба да буде систематско и стално од почетка учења страног језика, што више синхронијско, без много понирања у историју (посебно на млађим узрастима), што не значи да у традицијама богатој култури неће бити укратко објашњени они елементи из прошlostи који су на неки начин присутни и у садашњости (посебно на вишим узрастима и нивоима учења страног језика). Ово није лак задатак и од наставника захтева много напора и труда. Искористити наставу неког живог страног језика тако да ученици схвате одговарајућу страну културу, односно разли-

ке које постоје између стране и њихове матерње културе, већ значи да се ученици припремају да те разлике и прихватате. Настава стране културе у оквиру наставе страног језика има најпре хуману људску димензију, а то је успостављање односа са другима.

Настава стране културе увек ризикује да касни у односу на стварност јер се бави доменима који се изузетно брзо и интензивно мењају. До сада је настава страних култура превасходно била заснована на описивању, представљању, набрајању и, понекад, поређењу. Да бисмо данас могли разумети неку културу, потребно је водити рачуна о политичким и друштвеним променама. Немогуће је неку културу представити као статичну, фиксирану, смештену изван времена и простора. Важно је развити поступке који ће омогућити да се опажају људи, обичаји, понашања, навике - све оно што изражава једну културу. Оваква оријентација која је активна (и донекле субјективна) захтева велико и свестрано лично ангажовање како наставника тако и самог ученика и у директној је супротности са уобичајеним предавањима из одређених дисциплина. Требало би покушати развити начине на које би се нека култура могла боље "прочитати" и разумети. А култура се састоји од целина које су динамичне, нестабилне и променљиве, те се стога не могу у потпуности разумети и анализирати.

Овде се намеће још једно важно питање: као што постоји више култура, постоји и више начина да се о тим културама говори. Начини на које ће разни људи говорити о разним културама и чињеница да ли ће их они прихватати или не, често зависе од постојећих предрасуда и стереотипа. Предрасуда се често дефинише као "вредносни суд који није објективно заснован и који зависи од културе" или као "скуп осећања, судова и индивидуалних ставова који изази-

вају или бар подстичу и оправдавају дискриминацију". И предрасуда и стереотип су неоснована уопштавања, крути и аутоматски изведени судови, с том разликом што су предрасуде склоније променама под утицајем размишљања и ставова, док су стереотипи постојанији (Abdallah-Pretceille, M, 2004: 110-111). Иако понекад могу бити и засновани на истини, без обзира да ли су позитивни или негативни, стереотипи се јављају када нема доволно знања, а афективни односи јачају, па предрасуде и стереотипи постају симптоми посустале психолошке, друштвене и интелектуалне структуре (ово је посебно приметно у односима људи према некој страној култури са чијим су носиоцима у прошлости или у садашњости у непријатељским односима). Зато треба радити на сопственим предрасудама, изађи из неке врсте "културног аутизма" (Abdallah-Pretceille, M, 2004: 76), не трагати стално за разликама, већ покушати анализирати односе, проблеме, ситуације у којима се на различит начин доживљавају разноврсност и универзалност.

Анри Бес сматра да и наставник и ученик треба да буду свесни тога да је аутентична интеркултурална комуникација, о којој се данас све више говори, увек мање или више неравноправна јер је један од саговорника на "територији" оног другог. На часу страног језика комуникација и није интеркултурална, већ интракултурална: наставник и ученици припадају истом језику и култури, па тако чак и кад говоре на страном језику, они се разумеју у заједничкој, матерњој култури (Besse, H, 1984: 46-50).

Према Софи Муаран, имати комуникативну компетенцију на неком језику значи имати практична знања о правилима не само лингвистичким, већ и психолошким, социјалним и културним која утичу како на изражавање, тако и на разумевање говора у једног

заједници.<sup>5</sup> Да би у оквиру учења страног језика дошло до стицања културне компетенције, подразумева се спремност ученика да стичу одређена знања, али пре свега да увежбају одређене типове препознавања.

У извештају међународне комисије у Сантјаго де Чилеу (Santiago, 1971: 13-14) о теоријским основама наставе цивилизације разликују се три облика комуникације:

1. *Свакодневна комуникација* заснива се на алузијама и имплицитном значењу који откривају реалије или заједничке појавне облике неке културе. Она стално реактивира један део клишеа и конотација које постоје у језику. Усмену комуникацију прате покрети и мимика, експресивна интонација који чине паравербални систем својствен свакој култури. Ову комуникацију одређује и известан број друштвених конвенција које се разликују у различitim културама и утичу на вербално и невербално понашање. Укратко, у оваквој комуникацији није доволјно само разумевање језичких елемената, већ су потребна и ванјезичка знања из области културе.

2. Насупрот свакодневној, постоји *научна и техничка комуникација* у којој је удео имплицитног и алузивног сведен на минимум. Иако је потребно одређено познавање реалија везаних за културу, Комисија из Сантјага овакву комуникацију сматра првенствено језичком (посебно лексиколошком). Овде би ипак ваљало имати у виду да и научни дискурс може благо да варира од једне до друге културе (Blondel, A., 1998: 9).

3. *Поетска комуникација* присутна у поетском и књижевном делу уопште део је посебног затвореног света, али и део система културе у оквиру које је такво дело настало. Посебно је занимљиво што оно може у

различитим епохама имати различита тумачења која, пак, откривају различите системе вредности и идеје самих читалаца.

Јасно је да ће наставник страног језика углавном покушавати да прецизније одреди које друштвене конвенције руководе невербалним и паравербалним понашањем у комуникативној ситуацији и покаже како њихово непоштовање може да изазове мање или веће проблеме у комуникацији, а понекад чак и прекид комуникације. Ученике, дакле, треба оспособити да препознају и одгонетну знакове својствене некој култури. Није реч само о томе да се предупреде неспоразуми, већ и да се побољша интеграција страних говорника у одређену средину и културу тако што ће им се омогућити да се упознају са представама, веровањима и вредностима које деле припадници те културе.

Поставља се питање какве когнитивне и афективне промене наставници страних језика треба да изазову код својих ученика и како да учине околину и искуство пријемчивим за те промене. Јасно је да би когнитивне структуре које изражавају културна значења, особито оне које чине основу заједништва у неком друштву, морале да буду у центру наставниковог рада (ово се посебно односи на она значења која обележавају границе међу заједницама). Представе које особе имају о сопственом етничком идентитету детерминишу и начин на који ће те особе схватити друге културе и етничка осећања других особа. Ове представе се морају променити ако се жели постићи промена у начину на који ове особе виде друге и у начину на који се опходе према њима. Да би се оне промениле, ученике треба суочити са виђењем које о њима имају странци - ово виђење не би требало да буде ни изразито негативно ни искључиво похвално. Потребно је да ученици схвате да се

5) Moirand, S. (1982): *Enseigner a communiquer en langue étrangère*, Coll. F., Paris, Hachette.

мишљење и понашање странаца може разликовати од њиховог личног и да, према томе, евентуално усмере и нека своја виђења.

Неки антрополози тврде да свака комуникација између припадника различитих култура представља сложен процес који се заснива на бројним имплицитним правилима. Тако Едвард Томас Хол разликује четири основне карактеристике које утичу на комуникацију између две културе: поимање простора, времена, контекста и повезаности радњи.<sup>6)</sup>

- Појам *простора* може се знатно разликовати од једне до друге културе/ државе и то из економских, и из психолошких разлога. Познато је, на пример, да Американци имају другачији однос према простору него Европљани, тако да њима европске улице, аутомобили, станови или ресторани углавном делују сићушно и скучено. Исто тако, на пример, Арапин који жели саговорника да убеди у нешто приближиће му се и додиривати га, а такав поступак ће Британац или Американац схватити као недостатак поштовања и уљудног понашања.

- Што се појма *времена* тиче, осим биолошког сата, који нас све условљава на сличан начин и којем нико не може умаћи, постоји и *културни* сат, односно различит однос који према времену имају припадници различитих култура. Постоје културе (превасходно у САД и Северној Европи) које велики значај придају тачности, временској прецизности и пословности, у којима готово нема места за дружења у оквиру посла и у којима се изузетно цени приватно власништво. За разлику од ових, у већини култура људи имају много флексибилнији однос према времену чији значај не уздижу на нај-

виши ниво, већ приоритет дају односима међу људима, посебно ако је реч о члановима породице или блиским пријатељима. Тако ће Арапин или Афричанац можда и закаснити на пословни састанак јер се на улици задржао у разговору са пријатељем којег је срео, што ће његов западни пословни партнери најчешће претумачити као одсуство поштовања и озбиљности у послу. Ни дневни ритам активности није у свим културама исти. Док Немци, на пример, пуном паром почињу да раде ујутру и постепено смањују своју активност до краја радног времена, њихови суседи Французи убрзавају ритам својих дневних активности како дан одмиче. Ни на чекање сви народи не гледају исто: за Европљанина је човек који га не прими на време или остави да чека предуга неуљудан или лоше организован, док је за човека са Средњег истока то уобичајено и нимало га не нервира.

- Постоје, такође, и разлике у поимању *контекст*а у којем се комуникације врше. У неким земљама (Хол их назива земљама са комуникацијом *сиромашном* у *контексту* и ту убраја САД, Немачку, Швајцарску и скандинавске земље) информација мора бити јасна и експлицитна, прецизно дата правила, тако да су предвиђања и евентуалне промене олакшани. У земљама са комуникацијом *богатом* у *контексту* (по Холу, то су све земље Медитерана, Африке, Средњег истока, Јапан и Кина) велики је значај невербалног и паравербалног: околине, покрета тела, одеће, погледа, осмеха, ћутања, висине гласа, интонације, акцентуације. Стога је изузетно важно да странац такве елементе разуме и зна да поштује одређена правила.

- Начин на које су *радње* и *пословни* *повезани* може се мање или више разликовати од једне до друге културе. То је нешто што се учи од најранијег детињства и што о го-

6) О овоме детаљније видети у: Blondel, A. et al. (1998): *Que voulez-vous dire?*, Bruxelles, Duculot, 12-18.

ворнику ствара позитивну или негативну слику код његовог саговорника.

Шта је најважније у процесу упознавања са неком страном културом? На ово питање тешко је одговорити, али би ипак ваљало успоставити листу приоритета.

#### *- Посматрање и слушање*

Најпре би требало оспособити странца да правилно разуме понашање људи са чијом културом се упознаје, а не да том понашању аутоматски даје значење које оно има у његовој култури. Тако ће се избећи почетни неспоразуми, а читава ова прва фаза засниваће се на слушању и промишљеном посматрању.

Слика је увек била коришћена у настави страних језика, с том разликом што је раније та слика имала задатак да што очигледније представља одређену језичку формулу ("слика-превод", Blondel, A, 1998: 24), док је касније више постала везана за ситуацију. У ову другу групу убрајају се и фотографије, стрипови и видео снимци (који су од посебног значаја, будући да покретне слике имају додатну предност). На њима се виде саговорници (њихов узраст, пол, социјални или професионални статус...), ситуација у којој се врши комуникација (место, време...), мимика и гестови саговорника, као и удаљеност између њих. У новије време приметно је и коришћење рекламих фотографија и плаката чији је социолошки аспект нарочито наглашен јер откривају различите стилове живота и различите односе које према неким појавама и вредностима могу имати припадници једне културе.

Посматрање невербалног понашања почеће dakле од једноставнијих стрипова, анимираних филмова, реклама, фотографија, све до видео записа и филмова. Прво

слушање откриће тон, акценат, ритам, интензитет, брзину говора, интонацију датог језика. Колико су значајни ритам и интонација у разумевању неког језика показује и чињеница да се за странца који их најбоље репродукује често каже да и најбоље говори дати страни језик.

#### *- Усвајање*

Следећи корак је оспособљавање странца да и сам постепено стиче неке облике понашања који ће му помоћи у комуникаирању са припадницима дате културе и олакшати му интеграцију у одређену средину или земљу.

Циљ упознавања са страном културом није изоловано проучавање догађаја и појава, већ смештање тих чињеница у контекст да би им се тако дало право значење. Треба изучавати системе односа са нагласком на онome што повезује различите аспекте исте културе, припремити ученике на сусрет са страном културом, оспособити их да уоче сличности и разлике двеју култура и да се прилагоде у језичком и културном смислу. Свима који уче неки страни језик, а посебно деци, важно је да упознају и другачије начине живота од сопственог, што треба да им помогне да отворено и толерантно прихватају друге, чак и онда када им се таква култура чини чудном. Акценат је пре свега на позитивном развоју ученикове личности, али се настава стране културе сагледава и као начин да се пробуди веће интересовање ученика, да се контекстуализује њихово учење страног језика и да се оно врши у опуштенијој и природнијој атмосфери. Веома је важно да ученицима земља чији језик уче буде приказана као стварна и одређена, као и да им се предоче конкретне ситуације у којима им оваква знања могу бити од користи. И сами ученици често истичу ту утилитарну страну учења стране

културе и језика тражећи што више конкретних детаља из свакодневног живота карактеристичних за дотичну земљу.

Овде би се могло навести неколико примера сличности и разлика које постоје између понашања припадника наше и, на пример, француске културе:

- свакодневни распоред дневних активности ученика и запослених;
- учтиво понашање, поздрављање, пријатељски пољупци;
- време, узимање и састав оброка, јела и пића;
- слободно време, путовања и годишњи одмори;
- однос према кућним љубимцима (посебно поређења са животињама у српском и француском језику),<sup>7</sup> заштита човекове околине итд.

Циљ наставе стране културе је, пре свега, да се ученик упозна са разликама између две културе и да му се на тај начин што више олакша комуникација са припадницима других култура. Сваки сусрет са културом неке друге земље отвара нам врата једног новог и узбудљивог света којем треба прићи отворено и заинтересовано, далеко од сваког егocентризма или шовинизма. Треба разумети системе образца културе другог народа, изградити код ученика опрез у доношењу судова о народу који не познајемо довољно добро и схватити да су разне друштвене заједнице колико сличне толико и различите.

На питање да ли у настави стране културе треба почети од сличности или од разлика, као и да ли у таквој настави треба инсистирати више на уочавању сличности или

разлика, не постоји дефинитиван одговор. Мишљења су различита, али преовладава став да је уочавање разлика важније и да му треба посветити више времена. Анри Бес сматра да ученике треба суочити, чак и на почетном нивоу учења, са подацима о страним језику и култури који су за те ученике донекле чак и чудни и необични, а да би се подстакла и развила њихова будност и радозналост (Besse, H. 1984: 46-50). Чинjenica је да упознавање са другачијим и новим има мотивациону вредност и да ученике треба учити да уочавају разлике које постоје између њихове и стране културе, али није довољно само представљање разлика и супротности. Циљ је да ученици прихвате разлике које постоје и да схвате да је циљ процеса размене између материје и стране културе уклањање препрека, реципрочност и солидарност. У прилог овога наводе се често и речи Пола Валерија: "Enrichissons-nous de nos différences mutuelles." ("Обогатимо се узајамним разликама.") (C. Mata Barreiro, 1987: 54-58).

Занимљиво је како су М. Паолети и Р. Стил у својој књизи о савременој француској култури истакли значај уочавања разлика између две културе предвиђајући једну интеркултуралну игру под насловом "Живеле разлике!"<sup>8</sup> У овој игри импровизује се разговор између франкофоне особе и неког странца о некој од тема присутних у књизи. Ученик - странац износи своје мишљење у складу са својом културом, а особа која игра франкофоног говорника објашњава разлике и контрасте који постоје у франкофоној култури у односу на ученикову културу. Неопходно је да ови представници два друштва изнесу своје мишљење да би размена мишљења била што плоднија. Циљ овакве игре је да се разумеју и поштују разлике међу културама.

---

7) Овакви и слични конкретни примери сличности и разлика између две културе могли би бити тема посебног члanka.

8) Видети код: Paoletti, Michel et Steele, Ross (1986): *Civilisation française quotidienne*, Paris, Hatier.

Данас се вредност и успешност савремених наставних метода и уџбеника страних језика одређује, између осталог, и према томе колико су и на који начин у њима присутне и теме везане за страну културу. Ово је показатељ значаја који се настави стране културе придаје, али и показатељ реалних потреба сваког човека који учи неки страни језик и жели да, из било ког разлога, комуницира са странцима који припадају другачијим културама. А потребе оних који неки страни језик уче указују и на потребу промене садржаја наставе стране културе која би морала бити више окренута свакодневном животу припадника стране културе, а мање набрајање и описивање важних догађаја, личности или места (као што је то често случај). Не треба заборавити ни чињеницу да неодмерено инсистирање на садржајима који нису присутни у садашњости, који нису карактеристични за савремену културу неког страног народа, води архаизацији екстравангвистичких знања или идеализацији традиционалног начина живота, што је непримерено и коси се са принципом научности наставе (К. Кончаревић, 2004: 187).

К. Кончаревић даље истиче да је пожељно да што већи број тема заступљених у говорним вежбањима, писменом изражавању и текстовима буде компаративно постављен како би се могле упоређивати друштвене и културне појаве стране земље и земље ученика (К. Кончаревић, 2004: 187). Циљ није само да се ученици упознају са страном културом, већ и да се подстакну да на основу лексике и говорних модела коришћених за страну културу обликују саопштења о сопственој култури, о оној реалности која им је блиска и коју би требало да могу да представе странцима. Не треба заборавити да је ово и један од циљева наставе страног језика

предвиђен наставним плановима и програмима на готово свим нивоима образовања код нас.

Упознавање са страном културом у оквиру школске наставе страног језика за циљ има да ученици који тај страни језик уче овладају основним знањима каква има просечан члан дате стране језичке и културне заједнице и која нису строго систематизована и свестрано научно утемељена. Та основна знања присутна у свести изворних носилаца језика (чак и без обзира на пол и године), а која обухватају, између осталог, правила свакодневног понашања и обраћања, треба да буду превасходно у функцији остваривања комуникације (и у рецепцији и у продукцији).

Стога би се у настави страних култура требало окренути садашњости, свакодневном животу, начинима на које неко страно друштво функционише и вредностима које поштује, и то тако да се те синхронијске одлике друштва покушају на што јаснији начин повезати са дијахронијским обележјима и променама. Можда би требало размислiti и о издавању специјалних приручника о култури земље чији језик се учи, било издвојено (такви приручници не би се ни морали користити искључиво у оквиру наставе страног језика), било у саставу јединствених уџбеничких комплета за наставу датог страног језика.

Посебна тема о којој би такође требало размишљати је и настава стране културе изван наставе страног језика. Оваква настава имала би другачије облике, методе рада и циљеве, од којих би најважнији били пре свега ширење опште културе, развијање толеранције, разумевање и прихватање разли-

читости. Искуства која имамо предајући француску цивилизацију као изборни предмет студентима прве године Учитељског факултета у Београду (од којих велика већина не учи и, чак, никада није учила француски језик) показује да интересовање за неку страну културу не мора бити повезано са учењем датог страног језика. Велики број оних који желе да науче нешто о француској култури, иако никада нису били у контакту са француским језиком, њихова приљежност и оригиналност у избору најразноврснијих тема за самосталне презентације, показују ширину њихових интересовања и често превазилазе уобичајене школске и студентске радове. Наше је мишљење да је и овакав вид

наставе неке стране културе пожељан и потребан, бар на вишим узрастима и у појединачним образовним институцијама у чије се наставне планове и програме овакав један предмет може природно и логично уклопити. Никаквим теоретским причама и расправама не може се боље ученицима и студентима указати на непресушно богатство културних разлика, на лепоту која из такве разноврсности произлази и на потребу да се те и такве разноликости сачувају, негују и поштују. Мислимо да нема већег и оправданијег педагошког и васпитног циља од овога, посебно када је реч о образовању оних који ће и сами једнога дана радити са другима као васпитачи и наставници.

## Литература

- Abastado, Claude (1982): "Culture et médias", *Le Français dans le monde*, 173, 6-15.
- Abdallah-Pretceille, Martine (2004): *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- Besse, Henri (1984): "Eduquer la perception interculturelle", *Le Français dans le monde*, 188, 46-50.
- Blondel, Alain et al. (1998): *Que voulez-vous dire?*, Bruxelles, Duculot.
- Cahm, Eric (1991): "D'un colloque à l'autre : enseigner la civilisation française ou sensibiliser les étudiants à la culture des Français?", *Echos: culture, civilisation, société*, 63, 10-15.
- Galisson, Robert (1991): *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.
- Holec, Henri (1988): "L'acquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment?", *Etudes de linguistique appliquée*, 69, 101-110.
- Кончаревић, Ксенија (2004): *Савремена настава руског језика*, Београд, Славистичко друштво Србије.
- Mata Barreiro, Carmen (1987): "Comment valoriser les différences", *Le Français dans le monde*, 210, 54-58.
- Moirand, Sophie (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Coll. F., Paris, Hachette.
- Nelson, Robert. J. (1972): "Culture and culture : An integrated multidisciplinary approach to foreign language requirements", *The Modern Language Journal*, Vol. VI, 4, 210-217.
- Commision de Santiago (1971): "Compte-rendu d'une commission internationale à Santiago du Chili: fondements théoriques d'un enseignement de la civilisation", *Le Français dans le monde*, 78, 9-16.
- Вујовић, Ана (2002): *Француска цивилизација у савременим уџбеницима француског језика*, Београд, Филолошки факултет.

### **Summary**

*Society and culture are more than background and context in which a language functions: in fact, they determine people who the one who learns a foreign language will meet and communicate with. This is why getting to know a foreign culture presents a necessary part of each foreign language learning. It is a bit vague what exactly a foreign culture means, what is the status of such a subject which often means a review of historical epoch marking the development of certain nation, and which are seen through literary works and chronicles. Is it enough and do we need to count important historical events, people and deeds, or is it possible to understand people from different cultures and show them some personal values and ideas? Culture should be understood as characteristics, which are specific for certain society, i.e. as the entire set of their material and spiritual belongings. This also includes some everyday features and contemplations of people who belong to that society. This is something, which is often neglected, in foreign culture because of gaining encyclopaedia knowledge primarily about history and literature of certain people. This is why we need changes in approach to what is learnt about the foreign culture within learning foreign language.*

**Key words:** language, culture, communicative competence, contemporary culture of everyday life.

**Изворни  
научни чланак**

**Мр Мелина Николић**  
**Факултет за менаџмент БК, Београд**



## *Увођење непосреднијег односа између наставника и струченога у наставу страних језика*

**Резиме:** Одувек је однос између наставника и струченога био однос надређено-и-подређено-и. Самим тим што зна више и оцењује наставник се налази у надређеном положају. Та чињеница у савременом свету доводи до смањења мотивације која је кључна за учење језика, као и до смањења квалитета како наставног процеса, тако и знања које се стиче. Стога потреба стручнога омогућавајућег утицаја на наставни процес. Мага се никад не може сасвим уклонити због саме природе релације наставник/стручен, може се многошто урадити да се тај јаз сведе на најмању могућу меру. Искуство је показало да је тај приступ веома корисан: он резултира квалитетним и дугорочним усвајањем градива, а самим тим већом и лакшим пролазношћу на испитима.

**Кључне речи:** методика наставе страних језика, однос наставник/стручен, комуни-  
кативни приступ, мотивација.

### Увод

Ако је циљ наставе страних језика (као и наставе било ког другог предмета) да се усвоји одређени корпус градива (у најширем смислу) током наставног процеса у којем подједнако учествују и наставник и студент, онда одговорност за постизање тог циља лежи колико на наставнику, толико и на студенту. Они су током наставног процеса у непрекидном односу интеракције, а тај однос може бити двојак: однос подређености/надређености и однос равноправности. Од

квалитета те релације зависе и постигнути резултати. У овом раду покушајемо да прикажемо неке од великог броја могућности за превазилажење неравноправног односа и успостављања релативне равноправности између њих, са циљем постизања што бољих резултата.

Кроз историју наставе страних језика може се видети какав је тај однос био и како се и у којој мери мењао. Улоге наставника и студента нису непроменљиве ни једном заувек дате, оне се мењају у складу са актуелним методама и приступима у настави језика.

## Историјски преглед односа између наставника и студента

Међусобни однос између наставника и студента тема је свих савремених приступа настави страних језика. Мада је тај однос суштински увек био исти, у последњих неколико деценија, а нарочито од средине седамдесетих година прошлог века, учињени су значајни помаци у практичном испољавању тог, веома сложеног, облика интерперсоналне комуникације.

Историјски гледано, наставник је увек био надређен у тој мери да су студенти губили мотивацију за учење појединог језика. Није нам намера да у овом раду дајемо преглед метода наставе страних језика, али неке морамо поменути у светлу сагледавања овог односа.<sup>1</sup>

До краја XIX века (па и дуже) живијезици су се учили по методи по којој се учио латински: *граматичко-преводилачко*. По овој методи наставник је апсолутни ауторитет у учионици. Интеракција између наставника и студената је једносмерна: студенти раде само оно што им се каже. С обзиром да је циљ наставе, како се и из самог назива види, учење граматике и превођење на матерњи језик, комуникације на страном језику готово да и нема па, самим тим, нема ни студентске иницијативе у раду, као ни њихове међусобне интеракције (Larsen-Freeman, D, 1986: 11-12).

Чак ни тада револуционарни помак ка дијаметрално супротној, директној методи крајем XIX и почетком XX века није много

1) За детаљнији теоријски и практични увид у методе и приступе у настави енглеског језика видети дела следећих аутора: Дајане Ларсен-Фриман (Diane Larsen-Freeman, 1986. и 2000), Дагласа Брауна (Douglas Brown, 1994), Х. Х. Стерна (H. H. Stern, 1996), Ричардса и Роџерса (Richards и Rodgers, 2001).

променио однос два поларитета. Мада је циљ наставног процеса постала комуникација а интеракција наставник-студент и студент-студент била присутна у много већој мери и студенти мање пасивни учесници наставног процеса, и даље је све активности водио и усмеравао наставник (Larsen-Freeman, D, 1986: 24-25) - још увек није било места никаквом одступању од унапред утврђеног програма. Улога наставника се мења утолико што се у директној методи од њега захтева много већа ангажованост на језику који предаје, док матерњи језик (у највећем броју случајева заједнички наставнику и студентима) не сме ни да се користи.

Увођењем научних основа примењене лингвистике, односно дескриптивне лингвистике и бихејвиоризма у наставу страних језика, средином XX века настају методе које се уводе у наставу у школе широм Европе и Америке: *ситуациона* (Situational Language Teaching) у Британији, односно *аудио-лингвална* у Америци. У Француској се, применом бихејвиористичких принципа, уводи *структурално-глобална аудио-визуелна метода*. Ситуација се, међутим, нимало не мења ни тада јер се језик учи аутоматски, без размишљања, са циљем да се и у реалној говорној ситуацији научено примењује аутоматски. Овде је наставник модел који треба имитирати и он покреће и усмерава све активности (Richards, J. C. и Rodgers, T.S, 2001: 43, 62). Мада на први поглед стичемо супротан утисак, студенти нису активни учесници наставног процеса већ искључиво прате инструкције наставника и на часу учествују механички.

После ових широко прихваћених метода настале су још многе, углавном као њихова алтернатива (током седамдесетих година XX века), али оне су, истовремено и хваљене и оспораване, имале ограниченију

улогу: *The Silent Way*, *Suggestopedia*, *Total Physical Response*, да поменемо само неке. Што се тиче односа наставник/студент, ситуација се никада не мења - наставник и даље има улогу ауторитета. Понекад се та улога временом мења. На пример, у методи тоталног физичког одговора наставник у почетку преузима улогу родитеља: грешке се у великој мери толеришу док су деца млађа, односно полазници на нижем нивоу знања. Што су старија, односно на вишем нивоу знања, на грешке се гледа ригорозније и наставник све више интервенише. Што већу лингвистичку и комуникативну компетенцију студенти стичу, то је и њихова улога у наставном процесу значајнија а способност да разумеју и прихватају критику већа и без негативних последица (Richards, J. C. и Rodgers, T. S, 2001: 76). А то нас опет доводи до наставника као апсолутног ауторитета.

Седамдесетих година XX века термин *комуникативне компетенције*, који је у лингвистику увео Дел Хајмз (Dell Hymes) као реакцију на, по њему, очигледна ограничења језичког модела које је дао Чомски у својој дефиницији компетенције и перформансе (Хајмз, Д, 1980: 166-175), почиње да се употребљава и у теорији наставе језика. Комуникативна компетенција представља "онај аспект наше компетенције који нам омогућава да саопштимо и интерпретирамо поруке и да преносимо значење интерперсонално у оквиру специфичних контекста" (Brown, N. D, 1996: 227). С друге стране, промене у области психологије учења (хуманистичка психологија и конструтивизам) заменили су бихејвиористички приступ, емпиријска истраживања у области усвајања другог језика довеле су померања фокуса са наставе на учење, односно са наставника на студента. Даље трагање за могућностима побољшања и унапређења наставе страних

језика доводи до увођења појма комуникативне компетенције у наставу језика и појаве комуникативног приступа насталог на основима прагматике и теорије говорних чинова чврсто повезаних са социолингвистиком, антропологијом и психологијом, као и концептом интеркултуралне компетенције. Комуникативни приступ у настави језика подразумева стицање комуникативне компетенције на страном језику. Као што је некада директна метода била револуционарна у односу на граматичко-преводилачку, тако је сада комуникативни приступ преузео вођство, истиснувши у великој мери дотадашње методе и приступе. Међутим, за разлику од прве реформе где се однос између наставника и студента није битно изменено, комуникативни приступ је отворио могућност да се ситуација промени из основе. Наиме, инсистирање на комуникацији пружа изврсне могућности за активније и самосталније укључивање студената у наставни процес, првенствено кроз активан рад на часу и даљи самосталан рад.

Од увођења новог концепта у наставу страних језика, фокус наставног процеса се помера са наставника на студента. То је била логична реакција на дотадашњу технику безличног механичког дрила где је наставник диктирао све елементе наставе. Сада се инсистира на анализи потреба студената, наставник треба да третира студента као особу, на часу треба да се успостави приснија атмосфера, поспеши интеракција између наставника и студента, као и између самих студената. Модерни приступи настави језика стављају студента у центар наставног процеса што пружа могућност и наставнику и студенту да обезбеде већи утицај студента на наставу. Студенти "уче да комуницирајући" (Larsen-Freeman, D, 1986: 131), а у томе им је потребна сва помоћ коју наставник може да им пружи.

## **Основни проблеми**

Све што је досад речено указује на чињеницу да се улоге наставника и студената могу у великој мери изменити. Међутим, то не значи да су сви наставници одушевљени идејом да промене традиционални начин наставе. На жалост, пракса је да наставници из разних разлога наставне јединице обрађују на традиционалан начин. Без обзира на организацију наставне јединице час се, у највећем броју случајева, своди на (истина, не увек истим редом): предавање из граматике са вежбанима, читање и обраду текста, врло често уз превод и понекад активност слушања аутентичног дијалога и писања најчешће задатог за домаћи рад. Разлози за овакав начин рада су многобројни. Наведимо само неке: (1) наставници језика раде са великим бројем студената у једној групи (што је чест случај на факултетима) па не могу да организују час на други начин, (2) немају времена да се у довољној мери припреме за мноштво различитих програма које предају, (3) нису довољно флуентни на језику који предају (што је чест случај са наставницима који предају страни језик у својој земљи) па избегавају захтевније облике комуникације са студентима, или (4) не желе да раде са малим бројем активних студената уколико не успеју да их све ангажују у раду на часу (што је опет најчешће случај у раду са великим групама) итд.

То доводи до ситуације коју смо описали у приказу традиционалних метода наставе: наставник је централна личност у ученици (понекде и у амфитеатру), а студенти раде оно шта им се каже, непрекидно свесни свог незнања пред 'свезнјајућим' наставником. Од њих се очекује да говоре или делају само када су непосредно позвани, а притом их очекује детаљан надзор и корекција (Littlewood, W, 1981: 93). Превелики ауто-

ритет наставника, неприкосновеност његовог знања и метода наставе с једне као и недостатак слободне и активне комуникације током наставног процеса с друге стране, доводе до разних нежељених последица. Ако имамо у виду основе наставног процеса:

- Кome сe предајe? - Студентима,
- Шta сe предајe? - Странi језик (структуре),
- Каkо сe предајe? - Савременим методама, углавном комуникативним приступом,
- Коjи су циљеви наставe? - Постизање што вишег нивоа лингвистичке, комуникативне и интеркултуралне компетенције (детаљније одређење појма видети даље у тексту),

видећемо како се овај однос одражава на студента, наставнике и сам наставни процес.

У описаној ситуацији однос између наставника и студента се може приказати као однос између надређеног и подређеног. Поред праксе на часу наставник има још једну апсолутну моћ - он оцењује (овде је реч о студентима на високошколским установама, а не полазницима курсева језика где је ситуација опуштенија, иако су методе и циљеви исти). Студент је тога свестан од самог почетка, а то може довести до губитка мотивације за стварно учење, па се рад своди само на оно што је неопходно да се испит положи са жељеном оценом. Мотивација код студената није унутрашња (када приступамо учењу због потреба које сами проценујемо), већ спољашња (када постоји тежња да се постигне екстерна 'награда' од неког другог). Чест је случај да је једини мотив студента да положи испит. Градиво се тада усваја механички, 'кампањски', без могућности практичне примене. На часовима је досадно, студенти имају утисак да могу и сами код куће

да пређу градиво. Граматичка вежбања раде механички, вежбе слушања и разумевања готово да и не прате ако знају да не морају активно да учествују, вежбе читања раде површно, најчешће само да одговоре на питања, а писање вежбају само онолико колико им је потребно да положе испит. Све се ово догађа због тога што немају утисак да учествују у наставном процесу, па настави језика приступају као и настави било ког другог предмета који се може научити из књиге. Резултат је најчешће солидно знање довољно да се положи испит, али потпуно недовољно за практичну примену.

Предуслови да се ова ситуација измени су следећи:

1. Установа треба да обезбеди рад у мањим групама колико је год то могуће и омогући употребу што већег избора техничке опреме (касетофона, компјутера, CD/DVD уређаја, видео уређаја итд.) у сврху примене аутентичних материјала на часу;

2. Наставницима треба да се омогући професионално усавршавање у највећој могућој мери, а наставници ту могућност треба да искористе, образују се и прате најновију стручну литературу, посећују конгресе, семинаре и друга национална и међународна окупљања наставника страних језика. (Наставници енглеског језика су већ неколико година у могућности да без великих улагања присуствују и учествују у раду ELTA - Удружења наставника енглеског језика које сваког маја у сарадњи са Британским саветом и амбасадом САД организује међународну конференцију у Београду, на којој излажу еминентни стручњаци из области наставе енглеског језика из целог света).

## **Покушај успостављања непосреднијег односа**

У покушају да се смањи велики јаз који постоји у релацији наставник/студент може се урадити много тога и то првенствено на плану успостављања међусобног односа на часу, а затим и на плану постицања лингвистичке, комуникативне и интеркултуралне компетенције. Већ смо напоменули да овде говоримо првенствено о студентима у високошколским установама (изузев Филолошког факултета). Они, као што је познато, настављају учење оног страног језика који су учили у средњој школи, што значи да га не уче од почетка. Пошто су ова два плана нераскидиво повезана и испреплетана и један не постоји без другог, односно све што кажемо за први неодвојиво је од другог, развојићемо их само теоретски.

### ***1. Међусобни однос наставника и студенћа***

Са становишта учења језика овај план на први поглед не изгледа да има директног утицаја на усвајање градива. Међутим, од првог часа зависи, у великој мери, целокупан даљи однос између наставника и студената. Како се наставник постави према студентима (начин на који им се обраћа, да ли је спреман да са њима успостави комуникацију или се од самог почетка постави као апсолутни ауторитет) то ће условити врсту студентске реакције. Овде треба напоменути и утицај општег наставног контекста и уврежених образца понашања у одређеном друштву, или самој наставној институцији, нарочито ако је реч о високошколској. С једне стране, наставник зна какво се понашање од њега очекује и не осећа се увек спремним да мења конвенције. С друге стране, студенти у неким случајевима могу пружати отпор, нарочито

када дођу у нову наставну средину (универзитет) и од њих се тражи много веће ангажовање у настави, што је у супротности са навикама које су у претходном школовању стекли. Пошто је циљ наставе постизање што вишег нивоа лингвистичке, комуникативне и интеркултуралне компетенције, од наставника и студената се очекује непрестана и потпуна сарадња кроз комуникацију и интеракцију и то током целокупног наставног процеса, од првог часа до полагања испита. Прво што наставник треба да обезбеди је висок степен мотивације студената, а то подразумева не само мотивисаност ради што успешнијег полагања испита већ мотивисаност за полагање путем што квалитетнијег усвајања градива. Да би се то постигло наставник треба првенствено да обрати пажњу на три елемента: на (1) општи однос са студентима, (2) однос током наставног процеса и (3) однос приликом оцењивања.

Први од ова три елемента подразумева међусобни људски однос поштовања, поверења и разумевања. И наставник и студент су људска бића са свим својим потенцијалима које треба испољити као и потребама које треба задовољити. Пошто се данас настава организује са студентом у центру наставног процеса, са циљем да му се омогуће што бољи услови за усвајање градива, наставник треба да га од првог дана охрабрује и мотивише да тај циљ постигне. Он треба да се потруди да у највећој могућој мери запамти имена студената (а у случају већих група бар свих оних студената који редовно похађају наставу), да детаљно упозна студенте са циљевима наставе и уџбеником, да им укаже на наставни план и начин рада као и да их упозна са задацима који их очекују.

Током наставе треба подстицати укључивање свих студената у рад, како на часу,

тако и после. Наставник треба да одржава равнотежу између веома активних студената и оних које треба додатно подстицати, тако да сви могу да дођу до изражaja. Увођење комуникације путем дискусија и, нарочито, изношења сопственог мишљења додатно мотивише студенете. Презентовање личног искуства увек је представљало изазов студентима и то нарочито треба охрабривати, водећи рачуна о ограниченој времену које се може одвојити за такве активности. Наставник треба да буде, да употребимо модерну терминологију, добар менаџер наставних јединица и времена којим располаже.

Треба непрекидно охрабривати студенте да користе могућности које пружају термини за консултације са наставником ван часа. Многи од њих су слободнији да питају, провере оно у шта нису сигурни или не знају, па чак и да покажу интересовање, ако нису окружени колегама. Наставник треба да искористи консултације и у случају да сматра неопходним да са појединим студентима разговара насамо (ради охрабривања несигурнијих студената, упозорења да треба више да раде, указивања на пропусте у раду и сл.).

Добар начин приближавања наставника и студената је и оцењивање рада наставника. Пошто из разумљивих разлога студенти негативно мишљење никад не износе јавно, анонимне анкете увек су богат извор информација наставнику о томе шта студенти мисле о његовом раду, односу према настави и студентима, уџбенику и другим елементима наставног процеса. Понеко изнесе оштрију критику али и неки конструктиван предлог о којем је вредно озбиљно промислити. Овај вид комуникације може да изводи сам наставник.

Исправљање студентских грешака можда је најделикатнији део наставниковог

рада пошто спада у домен оцењивања, па стога представља онај део неравноправног односа које је немогуће потпуно превазићи. Нико није равнодушан према својим грешкама, па је у таквој ситуацији и наставнику и студенту непријатно. Поједини наставници превелику пажњу посвећују исправљању грешака, заборављајући притом, с једне стране, да су грешке незаобилазан део процеса учења и, с друге, да стално фокусирање на грешке психолошки демотивише студенте. Наставник треба увек да има у виду коју компетенцију оцењује. Постизање лингвистичке компетенције захтева већу тачност употребе лингвистичких облика и подразумева и више исправљања, док се приликом комуникације нагласак ставља на размену информација и способност студента да пренесе и схвати поруку, па се многе граматичке грешке могу и морају без бојазни толерисати, а исправљати треба само оне које представљају препреке у комуникацији. Приликом исправљања грешака треба бити нарочито опрезан. Увек треба првенствено истаћи позитивне стране сваке студентске активности, дати позитивну оцену, а затим, по потреби исправити оне грешке које су релевантне за поједину активност. Веома делотворан начин представља активно укључивање студената у процес исправљања и то двојако: међусобно исправљање грешака на часу (нарочито приликом обраде граматичких партија) или самостално исправљање ван часа (писани рад не исправљати на класичан начин, већ само назначити тип грешке и оставити студенту да је сам уочи и покуша да је исправи). Наставник је ту само да надзире рад студената који се на тај начин интелектуално много више ангажују. Психолошки гледано, вероватноћа да ће грешка бити елиминисана се повећава, а процес учења се много

квалитетније одвија путем самоисправљања и исправљања од стране других студената него од наставника (Bartram, M, Walton, R, 1999: 81-82).

## **2. Постизање лингвистичке компетенције**

У свом делу *Communicative Language Teaching* Литлвуд је све активности на часу поделио на прекомуникативне и комуникативне. У прву групу сврстао је граматику и квазикомуникативне активности (вежбе одређених језичких форми и функција као припрема за 'праву' комуникацију) које подразумевају активности усмерене ка стицању лингвистичке компетенције. У другу групу је уврстио функционалну комуникацију и друштвену интеракцију, што одговара активностима усмереним ка стицању комуникативне, односно интеркултуралне компетенције (Littlewood, W, 1981: 86).

Студентима треба омогућити активније ангажовање у процесу учења, поспешивање аутономије. Наставник не треба да буде 'ходајући речник' нити 'граматика која говори' - он треба да објасни, наравно, али студенти треба да науче. А како да најлакше науче? Тако што ћемо им омогућити велики степен слободе у учењу, мотивисати их и помоћ им да ту слободу искористе, да самостално раде и откривају граматичка правила, па и да сами креирају вежбања уз пуну подршку и помоћ наставника. Затим та вежбања обрађују на часу у сарадњи са осталим студентима који у активној интеракцији износе коментаре, сугестије, исправљају грешке и, што је најважније, дају своје примере као аргументе или противаргументе. Улога наставника је у великој мери пасивно надзирање активности и интервенисање само у случају кад је неопходно (нпр. у случају погрешног тумачења

примера и/или изостанка реакције осталих студената).

Један опробан начин увежбавања глаголских времена је следећи: кад се обради једно или најчешће више глаголских времена (зависи од нивоа знања и године учења) студенте треба охрабрити да у неком тексту по слободном избору пронађу примере за обрађена времена. Тематика треба да буде из области њихових студија а примери аутентични. Пракса је да се граматика увежбава на датим примерима и текстовима из уџбеника. Међутим, студентима треба препоручити да примере (текстове, чланке и сл.) траже у новинама и (стручним) часописима или на Интернету или, ако желе, у литератури (поједини студенти су чак наводили примере из филмских дијалога и касније их, без изузетка, правилно користили). То их много више интересује и подстиче на активан рад, мотивација је знатно већа, а меморисање самостално пронађених примера активније и дуготрајније. Искуство аутора је показало да је након оваквог приступа обради глаголских времена степен њихове правилне и спонтане употребе у комуникацији далеко већи. Поједини студенти су неке карактеристичне примере на овај начин обрађене на часу адекватно употребљавали и на завршном испиту. Слична процедура може се применити и приликом обраде других граматичких елемената.

### **3. Посизање комуникативне и интеркултуралне компетенције**

Ако и даље следимо Литлвудову поделу на прекомуникативне и комуникативне активности, на овом месту треба да погледамо како се наставник и студенти односе једни према другима током ових других активности на часу. Пошто је "учење процес

креативног стварања и укључује покушаје и погрешке" (Richards, J. C. и Rodgers, T. S, 2001: 172), основни задатак наставника је да успостави ситуације које могу да изазову комуникацију и омогуће студентима да покушавају, греше и на крају успешно пренесу и/или приме поруку. Током активности он је менаџер и саветник и тако мора да се постави према студентима. Видели смо шта се догађа кад је наставник превише доминантан. Приликом ових активности стичу се услови за активан рад студената уз знатан степен независности што обезбеђује висок ниво мотивације а студентима се пружа прилика да се изразе као личности.

Наставник треба да помогне када је потребно, надгледа јаке и слабе стране студенских перформанси (које може касније да заједно са студентима анализира и по потреби увежбава кроз контролисане вежбе), спречи студенте да прибегавају матерњем језику кад им недостане знања на страним, па чак и исправи неку грешку уколико сматра да постоји опасност да се она фиксира у говору. Понекад мора да преузме улогу равноправног учесника у активностима - тада учествује у комуникацији као саговорник, али само ако то сматра неопходним (уколико студенти нису у стању да се сами изборе са задатком, или не могу да се сложе око нечега и сл), и искључиво као равноправан, а никако доминантан саговорник. У том случају има прилику да води студенте и помаже им 'унутар' саме вежбе. Карактеристичне активности укључују: откривање недостајуће информације, контролисане и слободне дијалоге, дебате и дискусије, импровизације, симулације итд (Littlewood, 1981).

Поред лингвистичке и комуникативне компетенције, Литлвуд као неопходан елемент наставе језика наводи и друштвени моменат који ћемо ми овде назвати интеркулту-

рална компетенција. "Студент мора да постане свестан друштвеног значења језичких облика" што подразумева "способност да употреби генерално прихватљиве облике и избегне потенцијално увредљиве" (Littlewood, W, 1981: 6). Пошто познавање страних језика подразумева и познавање културе народа којима је тај језик материји, наставник треба посебну пажњу да обрати на овај елемент у настави. Стално инсистирање на упознавању народа чији се језик учи, његове културе, образца прихватљивог и уобичајеног понашања у различитим ситуацијама неопходно је да се научени језик адекватно користи и то нарочито његова комуникативна функција. Наиме, лингвистички елементи могу бити савршено правилно употребљени, али њихова друштвена конотација се одређује у свакој појединачној ситуацији. Тако, на пример, граматички правилна реченица која је прихватљива у неформалном говору не сме се употребити у разговору са пословним партнером или у некој другој формалној прилици.

То није увек једноставно: "Недостаје нам социолингвистичка и културална 'граматика' за језике које предајемо" каже Стерн (Stern, N. H, 1996: 517). Пошто такве граматике нема, наставник мора да студенте методично и константно упознаје са културом народа чији језик предаје. Треба користити сваку прилику када се у наставном материјалу нађе на било који елемент културе, религије, обичаја и сл, објаснити, поткрепити примерима, упоредити са материјним језиком. У почетку ће студенти бити збуњени јер је већ довољно тешко научити језичке форме и лексику, а чињеница да их сад још треба и одабирати и прилагођавати према специфичним ситуацијама може их на тренутак обесхрабрити. Али, пошто су то елементи реалног свакодневног живота студенти врло

брзо постају заинтересовани и уз добро вођство наставника временом и сами почињу да их уочавају, што је први и најважнији корак до активне примене. Треба ангажовати студенте да у (понуђеним) аутентичним изворима сами пронађу још примера, или да једни другима задају комуникативне задатке где ће бити принуђени да током разговора одабиру прихватљиве граматичке структуре, термине, функционалне елементе језика.

Постоји још један елемент комуникативне и интеркултуралне компетенције који нипошто не сме да буде занемарен. Како Роџерс лепо примећује, "лингвистички елемент људске комуникације представља само мали део укупног значења", а с обзиром на то колико се информација преноси не-вербално "често је вербални аспект комуникације занемарљиво мали" (Rodgers, T, 2001: 7). Узимајући у обзир ову чињеницу, наставник има још један, не тако лак, задатак: пошто се у уџбеницима овај аспект често потпуно занемарује, он мора да створи ситуације у којима ће студенти да се упознају и вежбају и нелингвистичке елементе комуникације, као што су ритам, брзина, интонација, тон, оклевање, покрети, говор тела, израз лица итд. Овде се поново отвара простор за непосредно укључивање студената у рад пошто ови елементи не спадају искључиво у домен страног језика него су мање-више универзални. Активном употребом ових елемената у комуникацији ствара се аутентичнија говорна ситуација, а наставник интервенише само у случају када поједини елементи у страном језику имају другачије значење (не рукују се све нације подједнако често, климање главом негде представља поздрав а негде одобравање итд).

За успешност на свим овим плановима потребан је велики труд и залагање наставника. Поред брижљиве припреме наст-

тавних јединица предвиђених наставним планом и свих до сада поменутих задатака и обавеза, он мора да води рачуна и о великом броју елемената који не спадају директно у наставни процес. Наиме, он мора да буде ажуран када је у питању препоручена литература за студенте, Интернет адресе, новине и часописи које препоручује студентима за рад на часу. Сталним иновирањем наставе и флексибилношћу као и праћењем колективног и индивидуалног рада студената одржаће њихову мотивисаност за учење. Праћење домаће и стране литературе о иновацијама у настави (теоријским и практичним) и непрекидно професионално усвршавање константне су обавезе сваког наставника.

Међутим, није само наставников труд довољан. Студенти имају пресудну улогу у наставном процесу - због њих се настава и одвија. Мада ће и поред свег труда увек бити студената којима ће једини циљ бити да положе испит, то не треба да наставника обесхрабри. Напротив, треба да га мотивише да нађе начин да и такве студенте подстакне на активније учење и учешће у настави. Видели смо да комуникативни приступ настави језика пружа могућност да се то постигне: студенту се омогућава да својом личношћу допринесе наставном процесу, а наставнику пружа прилика да "одступи од своје дидактичке улоге да би био 'људско биће међу људским бићима'" (Littlewood, W, 1981: 94). Применом основних принципа овог приступа (наставник је мање доминантан, нагласак је на независнијем доприносу студента наставном процесу, комуникација подстиче сарадњу наставник/студент и студент/студент, рад у паровима и групама омогућава интеракцију независну од наставника, улога наставника као саговорника (co-communicator) ставља га у равноправан положај са студентима што умањује тензију и баријере међу

њима и коначно одсуство сталног исправљања студенских грешака) могуће је на часу остварити "међуљудске односе који не стварају инхибиције" (Littlewood, W, 1981: 94) већ мотивишу студенте да се изразе, сарађују међусобно и са наставником и дају свој максималан допринос наставном процесу.

### **Закључак**

Можемо, dakле, да закључимо да се суштински однос надређености и подређености између наставника и студента (ђака, полазника курсева) никад не може сасвим поништити због саме природе те релације. Међутим, из свега наведеног видимо да се може много тога урадити да се јаз смањи на најмању могућу меру. Искуство показује да је овакав прилаз настави страних језика веома плодотворан. Наиме, он се првенствено одражава у нивоу и квалитету стеченог знања и, самим тим, у резултатима испита:

1. усвојено знање је свестраније, обимније, квалитетније и дугорочније;
2. студенти полажу испит:
  - брже, најчешће у првом испитном року или преко колоквијума,
  - у већем броју и
  - са знатно бољим оценама.

Остале, али не и мање значајне, последице оваквог приступа настави укључују знатно больу атмосферу на часу, већу мотивисаност и кооперативност студената и њихов свестранији и активнији допринос наставном процесу, непосредније укључивање у комуникацију и интровертнијих студената чије би иначе највеће постигнуће било стицање солидног пасивног знања страног јез-

ика. У случају најмотивисанијих група омогућава се и обрада додатног материјала било ради лакшег усвајања појединих наставних јединица, било ради додатног обогаћивања речника и сл.

Све што је до сада речено нипошто не значи да је пронађено магично решење за

овaj проблем, нити да је постојеће стање задовољавајуће. Напротив, што се више трудимо и што боље резултате постижемо, то више морамо да размишљамо у правцу сталног иновирања свих елемената наставног процеса, па и односа између наставника и студената.

## **Литература**

- Bartram, M., Walton, R. (1999): *Correction - A Positive Approach to Language Mistakes*, Hove, Language Teaching Publications.
- Brown, D. (1996): *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. (1986, 2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, Jack C., Theodore S. Rodgers (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*, C, CUP.
- Rodgers, Theodore S. (2001): *Language Teaching Methodology*, <http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html> retrieved 20/02/2006.
- Stern, H. H. (1996): *Fundamental Concepts of Languge Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Хајмз, Д. (1980): *Етно-графија комуникације*, Београд, БИГЗ.

## **Summary**

*The relation between a teacher and a student has always been a sort of relation between a person in a subordinate position and the one in a superior position. In contemporary world, this fact leads to lessening motivation, which is a key point in learning languages, as well as lessening quality in teaching process and the acquired language. This is why students should be proposed and enabled a higher influence on teaching process. This gap can never be fully filled because of the very nature of relation of teacher-student, but much can be done in order to make it better. Experience has shown that this approach is worth having: it results in quality and long-term adoption of teaching materials resulting in greater and easier passing exams.*

**Key words:** foreign language teaching methodology, relation of teacher/student, communication approach, motivation.



**Наташа Јанковић, Марина Цветковић**  
Учитељски факултет, Београд

**Стручни чланак**

## **Модул за наставу енглеског језика на Учиштељском факултету Универзитета у Београду\***

**Резиме:** На Учиштељском факултету у Београду осмишљени су Модули за енглески језик, намењени студентима, будућим наставницима енглеског језика на раном узрасту. Попутујући савремене токове који се тичу наставе страних језика, аутори су израдили и теоријски обрадили програм Модула, који има одређени број кредита, а његова практична примена се очекује од октобра 2006.

**Кључне речи:** модул, студенти, језик, учење на раном узрасству, квалификација, план и програм.

Настава енглеског језика на Учитељском факултету одвија се у складу са савременим токовима и начинима поучавања и учења језика.

Од школске 2003/04. године уведен је нов начин извођења наставе страних језика. Студенти прве године који имају енглески језик као обавезни предмет користе стране уџбенике и литературу. Током школске године ради се на развијању свих елемената језичке грађе и језичких вештина. Испит се полаже у оквиру четири теста у току школ-

ске године, који обухватају лексичке структуре и граматику, разумевање прочитаног текста, разумевање на слух и усмену презентацију по сопственом избору, базирану на менторском раду са предметним наставником. Презентација обухвата теме из области свакодневног живота, наставе, учења, поучавања и културе земаља у којима је енглески матерњи језик. На другој години студија, настава траје један семестар и то у виду језика струке. Програм и испит концентрисани су на области наставе, педагогије и

\*) Рад представља део истраживања која се реализују уз финансијску подршку Министарства науке и заштите животне средине, у оквиру пројекта: Евалуација курикулума Учиштељског факултета и примена информационо-комуникационих технологија ради побољшања квалификација наставе, евидентиони број 149050Д, за период 2006-2010. Наведени пројекат је комплементаран са Пројектом Web point for teachers, који подржава World University Service Austria.

психологије. На обе године студија испитима претходи такозвани *Mock test*, тест налик правом на коме студенти могу да виде колико су напредовали у својим језичким вештина-ма, а исправљају га сами уз помоћ професора. Након овога следи прави тест, као део испита, тако да је врло мали проценат студената који не положе испит у току године.

Професори страних језика прате савремене тенденције у настави, посећујући и учествујући на конференцијама и семинарима у земљи и иностранству. Савремена литература из области наставе и поучавања такође пружа обиље идеја у вези са осавремењавањем наставе и применом нових и ширих области извођења.

Како у свету постоје посебни факултети за образовање наставника, а применом Болоњске декларације омогућен је број кредита за модуларну наставу, дошло се на идеју о састављању *Модула за наставу енглеског језика* који би омогућио професорима разредне наставе да овај предмет предају у низим разредима основне школе, у оним школама у којима немаовољно професора енглеског језика.

Теоријска израда два модула (за наставнике који могу да предају у прва четири разреда основне школе и за наставнике који могу да предају у петом и шестом разреду на почетном нивоу) извршена је у току летњег семестра 2006. године. Министарство просвете и спорта позитивно је оценило и прихватило ове модуле који треба практично да буду примењени од фебруара 2007.

Консултујући курикулуме страних универзитета, као и стручну литературу, ослањајући се при том и на домаћа искуства, наставници енглеског језика су се сложили да у модулу треба да буду заступљене следеће области у склопу неколико предмета: наст-

тава језичке грађе из домена фонетике, морфологије и синтаксе, настава језичких вештина која подразумева разумевање на слух, говорне вежбе, наставу читања и писања, разноврсне социо-културне теме; литература и игре за децу, активности за ученике, опсервација и хоспитовање на часовима, портфолио практичне наставе; теорије учења и поучавања, учење и прихватање страног језика код деце, различите стратегије учења, израда наставног плана и програма, питање мотивације и дисциплине, тестирање и технике евалуације, помоћ ученицима и усавршавање наставника.

Предложени садржаји разврстани су у три основна предмета у сваком семестру, и то: савремени енглески језик, методика наставе енглеског језика и практикум. Настава ће се превасходно реализовати у виду семинара и практичних радионица. Јер, како каже Чим Скривенер у својој књизи *Learning Teaching* (Macmillan Heineman, 2000):

*As a teacher I cannot learn for my students. Only they can do that. What I can do is help create the conditions in which they might be able to learn.*

Настава енглеског језика на Учитељском факултету пре свега промовише квалитет у учењу страног језика и потпуно је ослобођена фронталног начина рада. Иако факултетска настава можда и подразумева овакав начин рада, наш став је да страни језик може да се учи у мањим групама уз примену савремене опреме и литературе, као и уз самосталан рад студента. Како језик првенствено служи за комуникацију, трудимо се да пре свега примењујемо комуникативни метод у настави.

Један од ставова Џеремија Хармера је:

*Our aim in teaching grammar should be to ensure that students are communicatively efficient with the grammar they have at their level. We need to make sure that they can use what they know.*

Заједнички став катедре за стране језике на Учитељском факултету је да у настави језика садржаји (фонетика, граматика и вocabular) треба да се обрађују у склопу интегрисаних вештина, а не сами по себи, за шта се залаже и већина савремених аутора и стручњака у области наставе језика. Као илустрацију савременог приступа учењу језика, навешћемо још неке ауторе.

Дејвид Нунан каже:

*With the emergence of a communicative skills-based approach the separation of skills became difficult to sustain.*

(Nunan, D. (1999): *Second Language Teaching and Learning*, Heinle & Heinle Publishers)

Слично је и мишљење Џеремија Хармера:

*Pronunciation is not a separate skill, it is part of the way we speak.*

*When to teach pronunciation*

*Insert short / separate bits of pronunciation work into lesson sequence (these provide a welcome change of pace and activity during the lesson and many students enjoy them, do not spend too long on any issue)*

*Get students focus on pronunciation issues as an integral part of a lesson. Pronunciation forms a part of many sequences where students study language form.*

(Harmer, J. (2001): *The Practice of Teaching English Language Teaching*, Longman)

Нашим студентима, будућим наставницима енглеског за најмлађе узрасте потребна је квалитетна настава методике наставе енглеског језика на раном узрасту, много праксе и изванредно знање језика.

Осим што будући наставници енглеског језика на раном узрасту треба течно да владају језиком, треба да имају и знање о језику.

*Effective teaching requires at least three kinds of competence of teachers: linguistic proficiency in the target language, knowledge about the language, and the ability to identify and select specific aspects of language and combine them for presentation and practice in ways which are effective for learning. Teachers therefore need to be good informants (models) and good instructors; what precisely these roles entail varies from one context to another.*

(Carter R, Nunan D. (2001): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press)

Програм модула је тако осмишљен да се студентима пружа могућност да у одговарајућој мери овладају савременим енглеским језиком, стичући потребан ниво теоријских знања и вештина, научеовољно из области методике наставе енглеског језика и све научено практично утврде и пробају у пракси. У складу са модерним правцима у настави, систем кредита подразумева и самосталан рад код куће, који је предвиђен и нашим модулом.

Посебно желимо да подвучемо постојање синхронијског и дијахронијског следа програма модула. У оквиру сваког предмета понаособ материја је градирана према узрасту и способностима студената тако да се са сваким следећим семестром садржајно и практично надовезује на претходни ниво, уз неопходна проширења. С друге стране, у оквиру сваког семестра постоји спона између сва три предмета. Области које у датом семестру чине окосницу на часовима савременог језика чине једно и предмет проучавања на часовима методике наставе, да би се у практичној форми исто утврдило и кроз часове практикума. Нпр, у првом семестру наставе модула, на часовима савременог језика, а у склопу интегрисаних вештина, пажња би нешто више била посвећена препознава-

њу основних граматичких категорија, као и фонетским елементима, правилном изговору, ритму и интонацији. На часовима методике, кључна тема у истом семестру је управо настава језичке грађе и настава фонетике на раном узрасту. Трећи предмет, практикум, представља практичну примену свега наученог из савременог језика и теорије наставе, па би тако поменута језичка и теоријска грађа добила и своју практичну примену, за почетак на бази песмица и рецитација за ученике раног узраста.

*Модул за наставу енглеског језика* постоји у два нивоа: основном и вишем. Студенти могу на почетку да се определе који ниво

желе да похађају, с тим што је отворена и могућност накнадног укључења у виши ниво за студенте који су првенствено завршили и успешно положили програм основног модула. Програм основног модула садржан је у прва три семестра вишег модула, при чему оба нивоа имају свој завршни пројекат који носи и одговарајући број кредитита. Студентима се пружа могућност да се укључе у програм модула за наставу енглеског језика током или након завршених основних студија, према унапред утврђеним критеријумима који гарантују квалитет наставе енглеског језика, како студентима Факултета, тако и њиховим ученицима раног узраста.

#### **НАСТАВНИ ПЛАН ОСНОВНОГ МОДУЛА ЗА НАСТАВУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА**

	Предмет	Број кредита према ECTS	Фонд часова	Испит*
I семестар модула	Савремени енглески језик I	3	60	П+У
	Методика наставе енглеског језика I	2	30	П
	Практикум I	2	30	У
II семестар модула	Савремени енглески језик II	3	60	П+У
	Методика наставе енглеског језика II	2	30	П
	Практикум II	2	30	У
III семестар модула	Савремени енглески језик III	3	60	П+У
	Методика наставе енглеског језика III	2	30	П
	Практикум III	2	30	У
	Завршни пројекат (истраживање + рад)	3+6	30	П+У+ПР

\* **П** = писмено; **У** = усмено; **ПР** = практично

**Укупно:** **30 ECTS**

**НАСТАВНИ ПЛАН ВИШЕГ МОДУЛА**

	Предмет	Број кредита према ECTS	Фонд часова	Испит*
<b>I семестар модула</b>	Савремени енглески језик I	3	60	П+У
	Методика наставе енглеског језика I	3	30	П
	Практикум I	3	30	У
<b>II семестар модула</b>	Савремени енглески језик II	3	60	П+У
	Методика наставе енглеског језика II	3	30	П
	Практикум II	3	30	У
<b>III семестар модула</b>	Савремени енглески језик III	3	60	П+У
	Методика наставе енглеског језика III	3	30	П
	Практикум III	3	30	У
<b>IV семестар модула</b>	Енглески језик и англо-америчка култура	3	60	П+У
	Методика наставе енглеског језика IV	3	30	П
	Практикум IV	3	30	У
<b>V семестар модула</b>	Енглески језик и савремена књижевност за децу	3	60	П+У
	Методика наставе енглеског језика V	3	30	П
	Практикум V	3	30	У
	Завршни пројекат (истраживање + рад)	5+10	30	П+У+ПР

\* **П** = писмено; **У** = усмено; **ПР** = практично

Укупно: **60 ECTS**

## НАСТАВНИ ПРОГРАМ

	Предмет	Програм -кратак извод-
I семестар модула	Савремени енглески језик I	Основне граматичке категорије; Фонетика енглеског језика; Курс I савременог енглеског језика
	Методика наставе енглеског језика I	Настава језичке грађе; Настава фонетике на раном узрасту
	Практикум I	Песме и рецитације (језичка грађа у пракси); Опсервација часова; Портфолио
II семестар модула	Савремени енглески језик II	Морфологија енглеског језика; Увод у основне елементе британске и америчке културе; Курс II савременог енглеског језика;
	Методика наставе енглеског језика II	Настава језичких вештина (разумевање, говор, читање, писање)
	Практикум II	Комуникација кроз игру, причу и глуму (језичке вештине у пракси); Хоспитовање на часовима; Портфолио
III семестар модула	Савремени енглески језик III	Синтакса енглеског језика; Увод у енглеску и америчку књижевност за децу; Курс III савременог енглеског језика;
	Методика наставе енглеског језика III	Теорије учења страних језика и стратегије учења; Избор и планирање програма наставе
	Практикум III	Методе, приступи, технике у пракси; Израда месечног плана наставе и плана часа; Хоспитовање; Портфолио
IV семестар модула	Енглески језик и англо-америчка култура	Енглеска цивилизација и култура; Поп-култура; Курс IV савременог енглеског језика
	Методика наставе енглеског језика IV	Учење и усвајање језика на раном узрасту; Наставна средства; Организација наставе; Социо-културни елементи
	Практикум IV	Учење кроз игру и покрет; Израда наставних материјала; хоспитовање; Портфолио
V семестар модула	Енглески језик и савремена књижевност за децу	Савремена англо-америчка књижевност за децу; Курс V савременог енглеског језика
	Методика наставе енглеског језика V	Тестирање, технике исправљања и евалуације; Помоћ ученицима; Професионално усавршавање наставника.
	Практикум V	Израда теста, исправљање и оцењивање радова; Дискусије о професионалном усавршавању; Хоспитовање; портфолио.
	Завршни пројекат (истраживање + рад)	Истраживање планирано у договору са ментором; Предаја дневника портфолија и презентација пројекта.

**МОДУЛ ЗА НАСТАВУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА - ШЕМАТСКИ ПРИКАЗ ПРЕДМЕТА**

Сем.	Савремени енглески језик	Методика наставе енгл. језика	Практикум
1.	Савремени енглески језик I	Методика наставе енглеског језика I	Практикум I
2.	Савремени енглески језик II	Методика наставе енглеског језика II	Практикум II
3.	Савремени енглески језик III	Методика наставе енглеског језика III	Практикум III
	Завршни пројекат	Истраживање	Портфолио
4.	Енглески језик и англо-америчка култура	Методика наставе енглеског језика IV	Практикум IV
5.	Енглески језик и савремена књижевност за децу	Методика наставе енглеског језика V	Практикум V
	Завршни пројекат презентација (практичан тимски рад)	Истраживање (самосталан истраживачки рад)	Портфолио (дневник праксе)

**Виши модул за наставу енглеског језика  
- кратки силабуси -**

Виши модул намењен је студентима учитељских факултета који желе да се оспособе и стекну право да предају енглески језик у низним разредима основних школа, као и у петом и шестом разреду у оним основним школама где се енглески језик учи од петог разреда као почетни.

Полазна основа за наставу модула: три семестра наставе енглеског језика током редовних студија, минимална просечна оцена 8 (осам) на испитима из енглеског језика I и енглеског језика II и положен пријемни тест за наставу Модула.

За студенте који су претходно били уписани на Основни модул енглеског језика,

услов за допунски ниво *Виши модул* (IV и V семестар) је успешно одбрањен завршни пројекат *Основног модула*. У том случају, за њих се донекле сужава обим завршног пројекта *Виши модул* и носи укупно 12 ECTS (4+8), тако да њихов укупан збир кредита износи: 30 ECTS (*Основни модул*) + 30 ECTS (*Виши модул*).

**Савремени енглески језик I**

**Семестар:** 1 • **Фонд часова:** 60 • **ECTS:** 3 • **Полагање испита:** писмено и усмено • **Статус:** Део модула

**a) Обрада језичке грађе:** 1. *Основне граматичке категорије:* врсте речи, служба речи у реченици, обнављање грађења и

употребе времена, аспект (simple, continuous, perfect), стање (актив, пасив); модални глаголи, неправилни глаголи, фразални глаголи. 2. *Фонетика енглеског језика*: основни појмови у фонетици, гласови, акценат, изговор, ритам, интонација; фонетска транскрипција.

**б) Вежбе:** 1. *Језичка грађа*: вежбања у оквиру лекција из уџбеника и пратећих материјала са посебним акцентом на елементе језичке грађе који се студирају на часовима обраде (утврђивање и правилна употреба основних граматичких категорија и фонетских елемената); 2. *Језичке вештине* којима се посвећује посебна пажња: *разумевање* (правilan изговор, препознавање различитих врста изговора, дијалеката, изворних и страних говорника); *говор* (вежбе правилног изговора, акцента, ритма и интонације); *читање* (правilan изговор и интонација, препознавање текстуалних целина на нивоу синтагме, реченице и пасуса, тачно и течно читање, развијање брзине читања); *писање* (однос графема и фонема, правилно писање: од диктата до краћих текстуалних целина).

### *Методика наставе енглеског језика I*

**Семестар: 1 • Фонд часова: 30 • ECTS: 3 • Полагање испита: писмено • Статус: Део модула**

**а) Настава језичке грађе:** настава фонетике, граматике, вокабулара и елемената културе; типови вежби кроз које се настава језичке грађе може спроводити: манипулативне, полукомуникативне и комуникативне (од механичког "drill-a" и увежбања форме и структуре, преко вежби допуне и супституције, "cloze" теста и других задатака затвореног и отвореног типа, до самосталне употребе научених елемената језичке грађе - од реченице до састава, од

вођених краћих дијалога и резимеа до аргументованог разговора и есеја).

**б) Настава фонетике на раном узрасту:** учење фонетских елемената, правилног изговора гласова, речи и краћих исказа, учење и вежбање интонације и ритма путем речи и слике, рецитације и песме, глуме и игре, до елементарних облика писања на енглеском језику (од "пресликавања" речи, преко диктата, до самосталног писменог изражавања мањег обима).

### *Практикум I*

**Семестар: 1 • Фонд часова: 30 • ECTS: 3 • Полагање испита: усмено • Статус: Део модула**

**а) Песме и рецитације: језичка грађа у практици.** Избор песама и рецитација и организација вежби осмишљени тако да олакшају увежбавање и примену свега наученог на часовима језика из области језичке грађе, као и на часовима методике; примена активне наставе, практичне вежбе које одговарају раду са децом раног узраста.

**б) Опсервација часова:** обука и припрема за спровођење опсервације часова. Припрема писмених образца за опсервацију часова; увежбавање поступка опсервације путем симулације на часовима Практикума у раду са колегама-студентима; пасивно присуствовање настави у некој школи уз попуњавање образца за опсервацију часова, укључујући и сопствена запажања са часа.

**в) Портфолио:** током семестра студенти воде дневник праксе и уједно сакупљају све самостално израђене наставне материјале потребне за реализацију практичног рада. Дневник се води сукцесивно од семестра до семестра.

## Савремени енглески језик II

Семестар: 2 • Фонд часова: 60 • ECTS: 3 • Полагање испита: писмено и усмено • Статус: Део модула

**a) Обрада језичке грађе:** 1. *морфологија енглеског језика*: основни појмови у морфологији; облик, значење и грађење речи; префикси, суфикси; изведенице, сложенице; синоними, антоними; разликовање значењских и функционалних морфема и врста речи; правилна и неправилна множина имена; 2. *увод у основне елемените британске и америчке културе и њој културе*.

**б) Вежбе:** 1. *Језичка грађа*: вежбања у оквиру лекција из уџбеника и пратећих материјала са посебним акцентом на елементе језичке грађе који се студирају на часовима обраде (утврђивање обрађених врста морфема и лексема и њихова правилна примена; вежбе и разговор о неколицини тема из области британско-америчке културе); 2. *Језичке вештине* којима се посвећује посебна пажња: *чиђање* (повезивање елемената у целину на нивоу речи, реченице, пасуса, текста, вежбе летимичног читања - scanning & skimming, читање у себи и наглас, развијање брзине читања, даље увежбавање правилног изговора и интонације...); *разумевање* (слушање различитих извора говора у виду дијалога или текстова); *говор* (вођени дијалог на основу датих елемената, одговарање на питања или задату тему са акцентом на језичкој тачности и течности изражавања); *писање* (од повезивања и супституције елемената, преко допуне реченица затвореног и отвореног типа до краћег вођеног састава).

## Методика наставе енглеског језика II

Семестар: 2 • Фонд часова: 30 • ECTS: 3 • Полагање испита: писмено • Статус: Део модула

**Настава језичких вештина:** интерактивност и интегрисаност језичких вештина и грађе.

*Разумевање*: слушање снимљеног или изговореног стимулуса ради имитације путем говора, песме или (у каснијим фазама) писања. Снимљене песме, рецитације, дијалози и кратке приче служе као модел за понављање или извршење налога одговарајућих узрасту полазника (нпр. пронаћи слику са одговарајућим садржајем, пронаћи или унети детаљ у цртеж, пренети другоме дату информацију, извршити покретом неку наредбу итд); *говор*: вежбе понављања употребљеног модела, вежбе замене или повезивања елемената, допуне реченица, трансформације и конверзије, описи на основу слика или картица са налогом, одговарање на питања путем допуњавања или употребе одговарајуће структуре, израза итд, питања отвореног типа, разговор на задату тему; имитација, покрет, игра, глума; *чиђање*: вежбе правилног читања, допуне текста, бирања исправних одговора или одговарајућих парофраза, уклапање елемената у целину, вежбе летимичног читања ("scanning" и "skimming"), вежбе читања наглас и у себи, развијање брзине и тачности читања; *писање*: од правописа до састава, преписивање, допуна, препознавање грешака у датом тексту, диктат на основу стимулуса са касете или онога што каже наставник, записивање речи неке популарне песме или занимљивог дијалога; у области састава од модификације реченица, њиховог спајања, допуне и сличних вежби, преко одговора на питања која су везана за неки прочитан или снимљен текст до слободног састава на задату тему.

## Практикум II

**Семестар:** 2 • **Фонд часова:** 30 • **ECTS:** 3 • **Полагање испита:** усмено • **Статус:** Део модула

**а) Комуникација кроз игру, причу и глуму; језичке вештине у пракси:** практичне вежбе у области наставе језичких вештина. Студенти имају задатак да на свом часу са колегама симулирају поједине вежбе у области наставе језичких вештина, на два нивоа - као да раде са полазницима свог узраста (тј. одраслима) и на нивоу рада са децом раног узраста.

**б) Округли сто:** у госте би се на факултет позвали активни наставници из разних школа енглеског језика и заједно са учесницима *Модула* одржали округли сто на којем би студенти у директној дискусији са искусним наставницима могли да сазнају нешто више о искуствима у ученици.

**в) Хоспитовање на часовима:** студенти би, најпре у групама, присуствовали часу у некој школи језика, а затим и одржали огледни час на факултету. Потом би ишли у друге установе на самостално хоспитовање, донекле учествујући у реализацији часа са наставником из школе, преузимајући на себе понеку вежбу везану за наставу језичких вештина примерену датом узрасту.

**г) Портфолио:** током семестра студенти воде дневник праксе и уједно сакупљају све самостално израђене наставне материјале потребне за реализацију практичног рада. Дневник се води сукцесивно од семестра до семестра.

## Савремени енглески језик III

**Семестар:** 3 • **Фонд часова:** 60 • **ECTS:** 3 • **Полагање испита:** писмено и усмено • **Статус:** Део модула

**а) Обрада језичке грађе:** 1. *Синтакса енглеског језика:* обрада основних синтаксичких елемената и структура: ред речи у реченици, инверзија; потврдне, одричне и упитне реченице; просте, проширене и сложене реченице; типови реченица (односне, допунске, кондиционалне...), конјункцив; реченице које почињу негативним прилогима; идиоми; различити типови дискурса, формални/неформални стилови изражавања, регистар, колоквијализми, жаргон; 2. *Увод у енглеску и америчку књижевност за децу* (обрада неколицине одабраних песама и приповедака)

**б) Вежбе:** 1. *Језичка грађа:* вежбања у оквиру лекција из уџбеника и пратећих материјала, са посебним акцентом на елементе језичке грађе који се студирају на часовима обраде (утврђивање обрађених синтаксичких елемената и структура); 2. *Језичке вештине* којима се посвећује посебна пажња: читање (увежбавање течног и тачног читања већих текстуалних одломака, даље развијање брзине читања у себи и наглас, континуирано увежбавање правилног изговора и интонације...); *писање* (од резимеа, преко писања разгледница и писама до слободног састава о себи и другима; писање биографије, пријаве за посао, писама пословног карактера; исказивање жеља и планова, реалног и нереалног, позитивног и негативног); *разумевање* (слушање и препознавање различитих регистра и дијалеката и сложенијих облика дискурса); *говор* (самостално изражавање, од аргументованих изјава до опширејег тематског излагања о себи и другима, породици и пријатељима, књигама, филмовима, занимањима);

### **Методика наставе енглеског језика III**

**Семестар: 3 • Фонд часова: 30 • ECTS: 3 • полагање испита: писмено • статус: део модула**

**а) Теорије учења страних језика и стратегије учења:** разликовање појмова учења и усвајања језика, страног и другог језика, појам билингвизма, појам емпатије; циљеви наставе страног језика; учење страног језика на раном узрасту; основне разлике учења језика код деце и одраслих; кратко упознавање са најпознатијим теоријама и методама учења енглеског језика као страног; основни појмови у настави страних језика: метод, приступ, типови и облици наставе, технике, наставна средства; о тестирању у настави страних језика; различити стилови и стратегије учења, комуникативни приступ настави; улога наставника; ученик као централна личност наставног процеса, учење уместо предавања; интегрисане вештине и грађа; активан метод рада у учионици, са посебним нагласком на интерактивном раду са децом на часу.

**б) Избор и планирање програма наставе** на годишњем и месечном нивоу, израда плана и припреме за час, избор основних материјала за рад (уџбеник и сл.); основна и помоћна средства у настави; циљеви наставе; укратко о професионалном усавршавању наставника.

### **Практикум III**

**Семестар: 3 • Фонд часова: 30 • ECTS: 3 • полагање испита: усмено • статус: део модула**

**а) Увежбавање различитих метода, приступа и техника у раду са колегама.**

**б) Израда месечног плана наставе и плана часа.** Студенти би у овој фази презентовали свој модел месечног плана наставе и

плана часа и самостално припремали наставне материјале.

**в) Хоспитовање** би се наставило и кроз овај семестар у којем би се студенти већ потпуно осамосталили у организацији и вођењу часа. У овој фази би током хоспитовања примењивали неке од техника, приступа или метода научених на часовима методике наставе, а везано за језичку грађу обрађену тог семестра на курсу савременог енглеског језика.

**г) Портфолио:** вођење дневника и збирке праксе.

### **Енглески језик и култура**

**Семестар: 4 • Фонд часова: 60 • ECTS: 3 • Полагање испита: писмено и усмено • Статус: Део модула**

**а) Обрада језичке грађе:** *елементи културе*: основни елементи британске и америчке цивилизације и културе са освртом на англо-америчку књижевност; *појм културе*: навике, обичаји и остали облици културе савремене цивилизације енглеског и америчког друштва. Упознавање са образовним системом, светом музике, филма и позоришта и осталим видовима забаве младих; елементи културе из области свакодневног живота, указивање на сличности и разлике између стране и домаће културе живљења, што укључује одевање, исхрану, куповину, архитектуру, путовања, дружења, празнике и сл.

**б) Вежбе:** обрада текстова и вежбања у оквиру лекција из уџбеника и пратећих материјала са посебним акцентом на *елемените културе* који се студирају на часовима обраде, уз константно увежбавање и утврђивање претходно научене језичке грађе и вештина.

*Језичке вештине којима се посвећује посебна пажња: читање (текстови и одломци из области англо-америчке књижевности и поезије, историје и савременог живота, наставне праксе; тематски одабрани текстови из часописа, стручне литературе, са Интернета и сл.); говор (усмено изражавање на задату тему: о себи, свом избору занимања, о раду са децом, мотивацији, социокултурним аспектима живота и наставе, разговор на разне теме из области наставе и педагогије, потенцијални проблеми и могућности превазилажења); разумевање (слушање одломака из области културе, књижевности, психологије и педагогије, примери из свакодневице на англо-америчком подручју); писање (аргументовани краћи и дужи есеји о темама општег и посебног карактера).*

#### *Методика наставе енглеског језика IV*

**Семестар: 4 • Фонд часова: 30 • ECTS: 3 • Поплаќање испита: писмено • Статус: Део модула**

**а) Учење језика на раном узрасту:** циљеви наставе језика на низим узрастима, питање мотивације уопште и појмови инструменталне и интегративне мотивације, узраст деце и учење језика; културолошке разлике између наше земље и земаља у којима је енглески матерњи језик, употреба матерњег језика у настави; личност и улога наставника; учење кроз игру и покрет; организација простора и амбијента за рад, рад у паровима и групама; организација и координација наставе на раном узрасту, социо-културни фактор унутар ученици, рад у великим групама, питање дисциплине на часу.

**б) Основна и помоћна средства у настави:** аудитивна, визуелна, аудио-визуелна, употреба компјутера, израда посебних материјала за рад у ученици: картице, слике,

мапе, аудио-визуелни снимци, услови за њихово коришћење; предвиђање могућих тешкоћа и проблема (нпр. шта ако неко средство откаже или не може да се користи у датом амбијенту).

#### *Практикум IV*

**Семестар: 4 • Фонд часова: 30 • ECTS: 3 • Поплаќање испита: усмено • Статус: Део модула**

**а) Учење кроз игру и покрет:** циљ ових часова је да студенти увежбају и опробају се у конкретној обради неке наставне јединице кроз игру и покрет, на бази наученог градива из савременог енглеског језика и методике наставе из истог семестра, најпре у радионици са својим колегама, а потом и симулирајући рад са децом.

**б) Израда наставних материјала:** креативна радионица, припрема различних наставних материјала.

**в) Хоспитовање на часу** би подразумевало самосталну припрему неког од наставних материјала за обраду дате наставне јединице и темељну припрему тог часа. У овој фази студенти би већ држали часове самостално.

**г) Портфолио:** вођење дневника и збирке праксе.

#### *Енглески језик и књижевност за децу*

**Семестар: 5 • Фонд часова: 60 • ECTS: 3 • Поплаќање испита: писмено и усмено • Статус: Део модула**

**а) Обрада грађе:** енглеска и америчка књижевност за децу: избор енглеских и америчких писаца за децу, критичка анализа познатих литературних остварења са посебним освртом на поезију као жанр који се на

узрасту ученика нижих разреда основне школе успешно користи за развијање позитивног односа према књижевности, као и за стицање и развијање језичких знања и вештина.

**б) Вежбе:** Наставак претходног курса језика уз посебно додате материјале са одломцима из *дечје прозе и поезије*. *Језичке вештине* којима се посвећује посебна пажња: *чилање* (дечја књижевност, као и књижевност за одрасле); *разумевање* (избор одломака и поезије из књижевности за децу и одрасле); *говор* (анализа прочитаног или одслушаног материјала, дискусија о дечјој књижевности; разговори о стручном усавршавању наставника / учитеља); *писање* (аргументовани краћи и дужи есеји о горе наведеним темама).

### *Методика наставе енглеског језика V*

**Семестар: 5 • Фонд часова: 30 • ECTS: 3 • Полагање испита: писмено • Статус: Део модула**

**а) Тестирање, технике исправљања и евалуације:** врсте тестова у настави уопште, врсте и начини тестирања применљиви на раном узрасту; основни критеријуми приликом израде тестова; писмено и усмено тестирање, технике евалуације, технике исправљања; објективност и субјективност критеријума оцењивања; израда теста, изглед теста, услови за тестирање.

**б) Рад са ученицима** којима је потребна помоћ у постизању циљева наставе.

**в) Професионално усавршавање наставника:** литература, семинари и други типови обуке, Интернет; како ићи у корак са временом и остати у оквирима савременог енглеског језика који предајемо.

### *Практикум V*

**Семестар: 5 • Фонд часова: 30 • ECTS: 3 • Полагање испита: усмено • Статус: Део модула**

**а) Израда теста на задату тему;** "тестирање" и оцењивање колега студената у оквиру радионице уз дискусију на ту тему.

**б) Хоспитовање:** припрема теста за рад са школском децом, примереног узрасту тестиране деце и примена на часу у оквиру хоспитовања; дискусија о запажањима и исткуствима са праксе.

**в) Дискусија о прочитаној литератури;** студенти дискутују о литератури коју су прочитали у циљу сопственог професионалног усавршавања.

**г) Портфолио:** вођење дневника и збирке праксе.

### *Завршни пројекат*

**Семестар: 5 • Фонд часова: 30 • ECTS: 15 (5+10)\* • Полагање испита: писмено, усмено и практичан рад • Статус: Део модула**

**а) Консултативни/менторски рад са студентима** у циљу спровођења самосталног истраживања и тимске припреме завршног пројекта.

**б) Портфолио:** студенти у оквиру испита предају на увид дневник праксе - портфолио који је уредно сукцесивно вођен кроз све семестре у склопу модула.

**в) Истраживање:** самосталан истраживачки рад студената у договору са ментором који се брани у виду усменог испита.

\*) Тј. ECTS: 12 (4+8) - за студенте који већ имају положен завршни пројекат на нивоу Основног модула.

**г) Завршни пројекат:** пројекат који студенти припремају тимски и положу као завршни, практични део испита.

Након завршеног основног, тј. вишег модула за наставу енглеског језика, студенти

ће поседовати знање које према Заједничком европском оквиру одговара нивоу Б2, тј. Ц1, укључујући и неопходна теоријска и практична знања из области методике наставе енглеског језика.

*Аутори Модула захваљују се др Радмили Поповић, др Слободанки Ђолић и др Ани Вујовић за иницијалне сугестије којима су помогле припрему и израду њлана и програма Модула за наставу енглеског језика.*

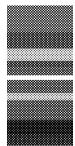
## **Литература**

- Carter, R, Nunan, D. (2001): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Council of Europe (2002): *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press.
- Graves, K. (2003): *Teachers as Course Developers*, Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2001): *The Practice of Teaching English Language Teaching*, Longman.
- Nunan, D. (1999): *Second Language Teaching and Learning*, Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (1988): *Syllabus Design*, Oxford University Press.
- Richards, J, Farrel, S. (2002): *Professional Development for Language Teachers*, Cambridge University Press.
- Richards, J. (2003): *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2000): *Learning Teaching*, Macmillan Heineman.
- Wallace, M. (2004): *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge University Press.

## **Summary**

*There are The English Language Modules at Teacher Training Faculty, designed for students, future English language teachers, focused on early learning. Accepting contemporary ideas concerning foreign language teaching, the authors composed and theoretically processed the programme of the Module, with certain number of credits. The practical application is expected during the school year 2006/07.*

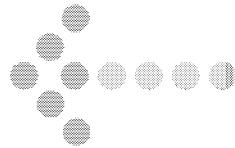
**Key words:** *The Module, student, language, early learning, quality, curriculum.*



**Мр Мирослава Ристић**  
Учитељски факултет, Београд

**Изворни  
научни чланак**

## ***Е-учење - нове технологије и настава страних језика<sup>1</sup>***



**Резиме:** Циљ овог рада је да се наставницима страних језика, струченицима и руко водиоцима у образовању укаже на ефектне примене е-учења у настави страних језика. Рад обухвата неколико основних теме: појам е-учења, класификацију е-учења, технологије е-учења у настави страних језика, предуслове за ефикасно увођење е-учења и улога наставника у окружењу е-учења. Прегледом и анализом дошло се до закључка да нове технологије, посебно технологије е-учења нуде нове могућности и унапређују постојеће методе поучавања и учења. Оне могу осигуравати нове искораке у квалитету, обухвату и разноврсност наставних садржаја, али и ефикасно мерење резултата учесника наставног процеса, односно мерење и надзор квалитета наставе.

**Кључне речи:** е-учење, информационо-комуникационе технологије, настава страних језика.

### **Увод**

Потребе за увођењем метода и технологија е-учења у наставу страних језика су велике. У нашој средини, без обзира на појединачне покушаје, уочава се растућа потреба за системском имплементацијом е-учења у циљу пружања новог квалитета образовног процеса. Под новим квалитетом подразумевамо интензивнију и једноставнију комуникацију између наставника и ученика

као и ученика међусобно, лакшу доступност и бољи квалитет образовних материјала, омогућавање индивидуалног праћења рада сваког ученика, као и могућност увођења нових, интерактивних и сарадничких технологија.

Учење и поучавање страних језика је још једно подручје у коме је коришћење модерних информационо - комуникационих технологија (ИКТ) логично и нужно. Мул-

1) Рад представља део истраживања у оквиру научноистраживачког пројекта Учитељског факултета *Промене у основно-школском обrazovanju- проблеми шиљеви, старателство, евиденције*, евидентиони број 149055Д, за период 2006-2010. Пројекат се реализује уз финансијску подршку Министарства науке и заштите животне средине.

тимедији нам омогућавају да страни језик усвајамо кроз све комуникационе канале. Захваљујући е-учењу, могуће је створити заједнице које кооперативно уче, чиме се стварају услови за комуникативни и конструктивни приступ учењу и усвајању језика.

### Шта је Е-учење?

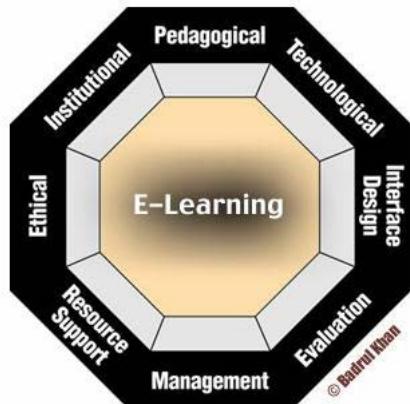
Под термином е-учење (енг. *e-learning*) или електронско учење подразумевамо осавремењени процес наставе и учења заснован на примени информационо-комуникационих технологија (ИКТ). У доступној литератури о е-учењу се говори као о електронским или дигиталним образовним пакетима структурираним тако да им ученици, захваљујући Интернету, једноставно приступају.

Америчка асоцијација ASTD (American Society for Trainers and Development) е-учење дефинише речима "наставни садржај или активности у учењу испоручене или омогућене уз помоћ електронске технологије" (енг. *Instructional content or learning experiences delivered or enabled by electronic technology*). Е-учење, према америчкој асоцијацији, укључује бројне стратегије учења и технологије које подржавају учење, као што су коришћење образовних програма на медију (DVD, CD-ROM), настава базирана на рачунару, видеоконференцијски системи, наставни садржаји испоручени уз помоћ сателитске комуникације и учење на даљину.

Е-учење доноси: нови приступ учењу који може бити независан од времена и простора, нову улогу наставника, нове методе, алате и сценарије учења, нове методе мотивације и провере ученика.

Промишљајући о е-учењу које је успешно за све категорије ученика, Badrul H.

Khan предлаже оквир, систем или простор (енг. *Framework*) е-учења (слика 1.) који се састоји од: педагогије, технологије, корисничког интерфејса, вредновања, управљања, подршке, етике и институције.



Слика 1. Оквир е-учења  
(Извор: Badrul H. Khan)

1. Педагошка димензија е-учења односи се на процес поучавања и учења. Усмерена је према анализи садржаја, анализи корисника е-учења, анализи циљева, медија и начину обликовања наставних садржаја, организацији и избору метода и стратегија. Под методама и стратегијама у окружењу е-учења Khan подразумева: презентације, демонстрације, вежбања и понављања, тутурске системе, образовне игре, симулације, дискусионе групе, различите начине интеракције, моделирања, мотивацију, сараднички рад итд. На важност примене педагошких метода и искуства стручњака различитих профиле указује на више од десет наслова уџбеника и припручника који су из подручка е-учења објављена у последњих неколико година.

2. *Технолошка димензија* подразумева технолошке ресурсе неопходне за реализацију е-учења као што је инфраструктура, програмска и техничка подршка.
3. *Дизајн интерфејса е-учења* подразумева дизајн садржаја, дизајн страница са наставним садржајима, навигацију и тест употребљивости.
4. *Вредновање е-учења* подразумева вредновање учесника процеса е-учења (ученика и наставника) и окружења за е-учење.
5. *Управљање* подразумева организацију активности за одржавање окружења за е-учење као и дистрибуцију релевантних информација неопходних за успешно е-учење.
6. *Подршка* укључује интерактивну on-line подршку која је у функцији помоћи и стварања сигурног и стимулативног окружења.
7. *Етички аспекти е-учења* односи се на: друштвени и политички утицај, културне разлике, географске разлике, разлике међу ученицима, доступност информација, законска питања и правила понашања.
8. *Димензија институције* укључује административне послове, академске послове као и студентске сервисе.

### **Класификација е-учења**

Најчешћи критеријуми за класификацију е-учења су технологије испоруке и комуникација између наставника и ученика.

James C. Taylor (2001) класификује е-учење према технологијама испоруке на:

1. модел дописивања (штампа);

2. мултимедијални модел (штампа, аудиотраке, видео траке, computer based training, интерактивни видео);
3. телекомуникациони модел (аудиотелеконференције, видеоконференције, аудиографска комуникација, емитовање ТВ/радио и аудиотелеконференција);
4. модел флексибилног учења (интерактивна мултимедија и веб оријентисано учење, computer mediated learning) и
5. модел интелигентног флексибилног учења (интерактивна мултимедија, веб оријентисано учење, computer mediated learning, using automated response systems).

Сваки од класификованих модела има своје предности и недостатке.

Предност модела дописивања је: спонтаност (користи се без обуке), инструкциона транспарентност (пажња корисника је фокусирана на садржај а не на медијум), лакоћа коришћења, променљива брзина учења, мала цена, временска независност. Недостак писаних материјала огледа се у: ограниченој погледу на стварност (нпр. тешко је представити покрет), пасивном учењу, недостатку повратних информација, зависности од вештине читања.

Мултимедијални модел садржи комбинацију више медија истовремено (текст, слика, звук, видео, анимација). Интеракција између предавача и полазника ограничена је средствима комуникације.

Основна предност телекомуникационог модела је могућност интеракције међу полазницима. Најпопуларнији облик свакако је видео конференција. Недостатак телекомуникационог модела је у томе што мали број институција има неопходне ресурсе.

Кључне карактеристике модела флексибилног учења су интерактивност, нелинеарност и колаборација. Полазници се охрабрују да комуницирају на различите начине.

Пета генерација учења на даљину (енг. *Intelligent Flexible Learning Model*) заснована је на Интернет орјентисаној испоруци, интелигентним објектним базама и аутоматизованом системима чиме су значајно смањени трошкови обуке у односу на традиционалну обуку или прва три модела учења на даљину.

У зависности да ли се комуникација између предавача и корисника одвија у реалном времену (истовремено) или се не одвија истовремено, разликујемо два модела учења на даљину. То су синхрони и асинхрони модел.

Важно је напоменути да кључ успеха учења на даљину, било да је оно синхроно или асинхроно почива на системском приступу који обезбеђује услове за његов развој и омогућава препознавање свих елемената учења на даљину као и њихове односе. Посебно треба нагласити педагошке аспекте технологије која се користи, интеракцију између предавача, полазника, садржаја и технологије, као и да вођење наставе на даљину снажно зависи од ментора при чему његова улога никада није била динамичнија и сложенија (Ристић, 2005).

## **Технологије е-учења у настави страних језика**

"Tell me and I may forget.  
Show me and I may remember.  
Involve me and I will understand."  
*Кинеска пословица*

Циљ модерне наставе страних језика је, према доступној литератури, да кроз реалну

ситуацију или кроз игру оспособи ученике да употребљавају страни језик и да са страним језиком ступају у контакт. Промиšљајући о учењу страних језика намеће нам се мисао да не постоји један најбољи начин за учење страног језика нити један оптимални образовни пакет наставних материјала.

Истраживања указују да ИКТ подржавају наставу страних језика на свим узрастима и нивоима. Заинтересованог читаоца упућујемо на Интернет адресу Becta (енг. *British Education Communications and Technology Agency*) - британске образовне агенције за комуникацију и технологије, која садржи велики број докумената са резултатима истраживања. (Видети детаљније на: <http://www.becta.org.uk/research>). Becta је водећа државна агенција за ИКТ у образовању подржана од стране британске владе, националних организација, факултета и школа у циљу примене и развоја ИКТ-а.

Кључни резултати Becta истраживања о е-учењу у настави страних језика указују на предности које имају ученици и наставници у односу на традиционалну наставу.

Предности употребе технологија е-учења у настави страних језика за ученике су:

1. Дигитални образовни ресурси или ресурси е-учења, омогућавају ученицима индивидуални рад, тј. ученици могу напредовати у складу са предзнањима и интересовањима која имају;
2. Дигитални образовни ресурси мотивишу ученике, њихова пажња је већа;
3. Могућност учења путем искуства које се стиче комуникацијом путем видео конференције са изворним говорницима (енг. *native speakers*);
4. Кореспонденција путем електронске поште (енг. *E-mail*) позитивно се

- одражава на граматику, речник и коришћење времена;
5. Поред унапређења језичких вештина ученици унапређују перцепцију и поштовање других култура.

Предности употребе технологија е-учења у настави страних језика за наставнике су:

1. Наставна постигнућа су већа употребом технологија е-учења;
2. Интерактивне технологије мотивишу и наставнике и ученике;
3. Подржавају се индивидуалне потребе ученика;
4. Велики избор ресурса омогућава одговор на различите захтеве и потребе;
5. Мултимедијални ресурси (текстуални, визуелни, звучни) пружају наставницима могућност да бирају различите методе поучавања као и могућност увођења нових, интерактивних и сарадничких технологија;
6. Могућност евалуације сваког ученика - у рачунарским учионицама можемо изводити тестирање уз помоћ интерактивних тестова са аутоматском евалуацијом.

Указаћемо на три можда најзначајнија подручја у којима е-учење има утицај на наставу страних језика. То су: развијање основних вештина, мотивацija и могућност учења страног језика и ван институције.

Информационо-комуникационе технологије на којима је засновано е-учење подржавају и развијају вештину слушања, разумевања, разговора и писања страног језика. Дигитални видео представља делотворан начин подршке наставе страног језика. Видео конференција је посебно значајна за развијање вештине слушања и разговора.

Посебно је значајна употреба мултимедијалних апликација, као што су интерактивни образовни софтвер, CD речници и сл.

Информационо-комуникационе технологије путем образовне мултимедије (игре, симулације и др.), Интернета (електронске поште, видео конференције, веба) и других образовних дигиталних медија (мултимедијалних уџбеника, речника) нуди стимулативно и релевантно радно окружење које активира чула ученика, повећава њихову пажњу и мотивацију. Виште утицајних аутора указују на значај мотивације. Како мотивисати и активирати наше ћаке и студенте? Will Wright (Wright, 2003) предлаже да мотивацију добијену забавом искористимо за учење.

#### **Забава > Инспирација > Мотивација > Образовање**

То је велики изазов за све који се налазе у образовном систему или су са њим у интеракцији и на који треба одговорити. У литератури постоји термин *образозабава* (енг. *Edutainment*) којом се означавају софтверске апликације које обједињују образовне циљеве и мултимедијалну забаву. Чињеницу да највећи број потрошача дигиталних игрица чини популација која је активна у образовном систему не смемо занемарити. То су пре свега ученици и студенти који свакодневно са пуно ентузијазма користе различите видове интерактивних медија (музика, филм, електронски уџбеник).

Путем електронске поште, форума и видео конференција можемо комуницирати са школама из других земаља. Захваљујући Интернету приступу имамо могућност да комуницирамо са особама које су изворни говорници (енг. *native speakers*) из учионице за учење страног језика или од куће. На овај

начин учимо језик путем искуства. О значају учења путем искуства говори стара кинеска пословица, којом смо почели ову тему али и добро познати резултати Стенфорд Универзитета које говори да се читањем научи 10%, слушањем 20%, гледањем 30%, слушањем и гледањем 50%, дискутовашем 80% и обучавањем других 90%.

Највећи допринос развоју технологија е-учења и њиховој примени у настави страних језика дале су и дају следеће организације:

- EUROCALL ([www.wurocall.org](http://www.wurocall.org));
- CILT&SCILT ([www.cilt.org.uk](http://www.cilt.org.uk)), Scottish CILT ([www.scilt.stir.ac.uk](http://www.scilt.stir.ac.uk));
- Lingu@NET ([www.linguanet.org.uk](http://www.linguanet.org.uk));
- Lingu@NET Europa ([www.linguanet-europa.org](http://www.linguanet-europa.org));
- LTSN Subject Centre ([www.lang.ltsn.ac.uk](http://www.lang.ltsn.ac.uk));
- BECTA ([www.becta.org.uk](http://www.becta.org.uk));
- Curriculum Online ([www.curriculumonline.gov.uk](http://www.curriculumonline.gov.uk)).

Бројна су истраживања спроведена са циљем да се утврди да ли и у којој мери ИКТ могу допринети побољшању стицања знања и вештина.

У документу: *E-learning, A white Paper from Iso Dynamic*, приказани су резултати истраживања којим је систематизован већи број студија (настава подржана рачунаром - 233 студије, настава подржана интерактивном мултимедијом - 47 студија, настава подржана ИТС-ом - 11 студија, настава подржана савременим ИТС-ом - 5 студија) у којима се разматрају постигнућа ученика у наставном окружењу богатом ИКТ. Утврђено је следеће:

1. постигнућа просечног ученика у традиционалној настави (тзв. 50-постотни ученик) одговарају постигнућима која

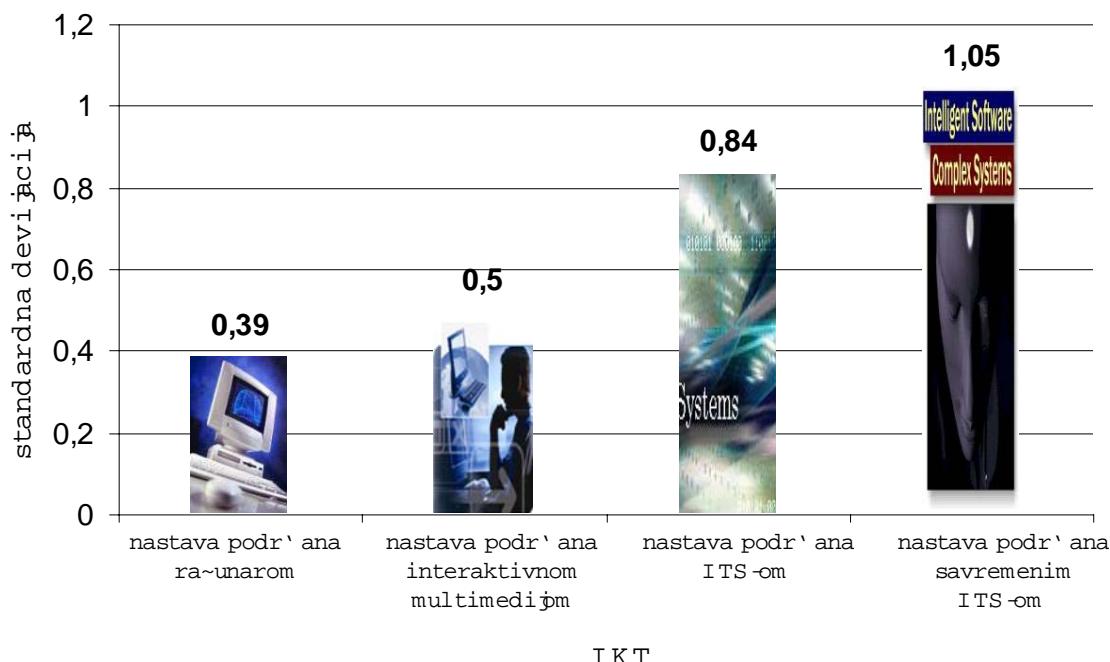
су остварила 64% ученика (64-постотни ученик) који су користили рачунаре са "скромним" корисничким интерфејсом, а побољшање исказано са стандардном девијацијом је око 0.39 сигма;

2. применом интреактивне мултимедије утврђен је ефекат постигнућа од 60%, док је побољшање исказано стандардном девијацијом око 0.50 сигма;
3. применом ИТС-а утврђен је ефектат постигнућа од 80%, а побољшање исказано стандардном девијацијом око 0,84 сигма;
4. применом савремених ИТС-а утврђен је ефекат постигнућа од 85%, а побољшање исказано са стандардном девијацијом 1.05.

На основу датог истраживања можемо рећи да од наведених ИКТ савремени интелигентни туторски системи дају највећи допринос у побољшању стицања знања и вештина.

Данашња истраживања указују да ће будуће технологије бити окренуте напредним или интелигентним системима подршке у образовању.

За крај ове теме, пригодно је да се подсетимо крилатице да у е-учењу краљује садржај или како би Chris Dede, наставник, истраживач, заговорник институционалне политике и визионар рекао да "свака технологија или медиј може применити користећи широки спектар педагошких метода - од асимилативног, презентацијског поучавања до научних и менторских програма у којима се учење заснива на вођству ментора и учење кроз искуство. Медији су тек посуђе које је могуће напунити различитим врстама садржаја и педагошких приступа" (Деде, 2001: 3).



*Слика 4.1. Ефекти приложне ИКТ у учењу и доучавању*

### **Предуслови за ефикасно увођење е-учења**

Увођење е-учења у неку средину сложен је процес. Основни предуслови за ефикасно увођење е-учења су: постојање одговарајућих стандарда, стратешка определеност образовне установе за увођење ИКТ у образовни процес и подршка е-учењу.

*Поштовање стандарда у е-учењу* постаје све важније и потреба за стандардима је све већа. Главни задатак процеса стандардизације е-учења је да се развојем стандардизованих модела података и стандардизоване структуре образовних садржаја омогући њихова употреба, без обзира на софтвер којима су креирани и окружење у којима се користе. Под стандардизацијом е-учења подразумевамо и обезбеђење система квалитета. Тренутно постоје четири организације

које дају највећи допринос решавању проблема стандардизације. То су: AICC, IMS, IEEE/LTSC, ADL/SCORM. Поред наведених организација потребно је поменути и ARIADNE ISO JTC1/SC36. (Fallon & Brown, 2002).

**AICC (Aviation Industry CBT Comitee)** - Aviation Industry CBT (Computer-Based Training) Comitee је међународно удружење које се бави стандардизацијом на подручју учења помоћу рачунара. Оно дефинише смернице за авиоиндустрију у развоју, достави и процени учења путем рачунара и сродних технологија, што чине од 1988. године. Будући да AICC стандарди нису везани уско уз авиоиндустрију, могу се применити на све облике учења помоћу рачунара. То је уједно и једини отворени стандард, а уско сарађује

на доради стандарда са другим организацијама за стандардизацију као што су IMS, ADL и IEEE/LTSC. Тренутно се сматра стандардом будући да га подржава велик број компанија које су кључне у учењу помоћу рачунара.

**IMS (Instructional Management System)** светски је конзорцијум са великим бројем чланова из образовних институција, организација које се баве образовањем и обуком, понуђачима услуга и владиним организацијама. IMS је у процесу израде и промоције отворених спецификација за давање подршке за активности везане уз дистрибуирано online учење као што су лоцирање материјала, праћење активности рада студента и размена података о студентима. Све IMS спецификације базиране су на XML-у, који је отворени стандард и као такав једноставан за примену. IMS и AICC координирају своје акције са IEEE-ом и ти ће се стандарди вероватно прихватити као један.

**IEEE/LTSC (Learning Technology Standards Comitee)** - Ова IEEE група задужена је за дефинисање стандарда, смерница и препорука на подручју учења помоћу рачунара. Циљ групе је да дефинисањем стандарда могући комуникацију између програма за израду садржаја, и услуга везаних уз њих. У изради стандарда сарађује са ИМС-ом и AICC-ом.

**ADL/SCORM (Advanced Distributed Learning Initiative)** - ADL је иницијатива коју су покренули Америчко министарство одбране (U.S. Department of Defense) и White House Office of Technology Policy (OSTP). Циљеви те иницијативе су убрзавање стандардизације у тој индустрији како би се створили ефикаснији системи за учење за војне потребе. Резултат те иницијативе је SCORM (Shareable Courseware Reference Model), који укључује низ примера како применити дату спецификацију. SCORM је утемељен на

напорима AICC-а, IMS-а и IEEE-а ради стварања једног стандарда.

*Стратешика ојредељености образовне установе за e-учење* подразумева стратешке планове који укључују планове за оспособљавање наставног особља, обезбеђење опреме и инфраструктуре, организацију различитих система подршке (педагошке и техничке), као и обезбеђење финансијских средстава за пројекте намењене увођењу ИКТ у наставу. Наставни кадар мора да стекне основна знања о e-учењу, избору и коришћењу појединачних технологија у складу са жељеним педагошким циљевима, мотивисању ученика, различитим методама евалуације знања уз помоћ технологија итд. Управе образовних институција и њихови менаџери поред неопходних знања о управљању ресурсима морају стећи и специфична знања о планирању и управљању технологијама како би могли доносити битне одлуке при покретању и одобравању различитих пројеката за e-учење.

*Подршка e-учењу* подразумева обезбеђење континуиране подршке у образовном, саветодавном, техничком, финансијском и организацијском смислу. Модели организација подршке, како Купрес (Купрес, 2004) наводи, могу бити: (1) централизовани модел: у облику централно организоване установе или одељења састављени од различитих стручних тимова који делују на нивоу Универзитета или на националном нивоу; (2) децентрализован модел: у облику различитих техничких и административних служби које делују на нивоу факултета или одељења; (3) координиран децентрализовани модел: представља комбинацију ова два модела.

## **Наставник у окружењу е-учења**

Нове технологије стварају нове моделе учења и поучавања, мењају наставни процес што доводи до промене односа и улоге наставника и ученика.

Улога наставника у образовним заједницама у свету предмет је сталних промишљања и редефинисања. Из тога произистичу различити стандарди знања, умјена и вештина као и начини њихове изградње и унапређења. Између осталог, од наставника се очекује стално повећање медијске и информатичке писмености за које се сматра да адекватно употребљене доприносе подизању квалитета образовања.

Према документу *Улога и потребе наставника у окружењу подржаном ИКТ* (доступно на [www.unesco.org](http://www.unesco.org)) наставник је информатички оспособљен ако:

- познаје основне елементе управљања рачунаром и влада основним корисничким апликацијама као што су: обрада текста, графоанализа, електронска пошта итд.,
- зна да процени и користи рачунар и његове апликативне програме за потребе наставе,
- примењује ИКТ у складу са савременим наставним методама, истраживањима и облицима праћења и вредновања,
- зна да вреднује образовни рачунарски софтвер,
- зна да креира одговарајућу презентацију,
- зна да користи ресурсе Интернета,
- уме да у школски програм и активности ученика унесе ИКТ,

- уме да креира мултимедијалне документе за потребе наставе,
- уме да креира хипертекст документе за потребе наставе,
- уме да познаје правила етике и питања праведности у односу на ИКТ,
- уме да перманентно прати развој ИКТ.

У документу *Interactivity research Studies* (Brent, 2001) наводе се, на основу истраживања Отвореног Универзитета (Open University) из Велике Британије, потребне компетенције наставника које подразумевају:

1. *Разумевање процеса online учења* - унапређење рада у групи, усклађивање времена за дискусију и експериментисање са новим идејама.
2. *Техничке вештине* - коришћење софтвера за интеракцију са ученицима, праћење порука и креирање конференција.
3. *Вештине за online комуникација* - способност за ефективно комуницирање са учеником академским дијалогом путем концизних и јасних порука.
4. *Експертиза садржаја* - владање материјом и искуство у стимулисању живе дебате давањем адекватних коментара и постављањем питања.
5. *Личне особине* - способност реаговања на различите ситуације у процесу поучавања и испољавање ентузијазма за овај вид поучавања и учења.

За развијање ових компетенција наставника неопходно је успостављање целокупног добро координисаног система професионалног развоја наставника, од њиховог почетног образовања током студија, преко

увођења у посао до континуираног професионалног усавршавања при раду.

Учитељски факултет Универзитета у Београду је на подручју примене ИКТ у образовању врло активан. Допринос наставника и сарадника Учитељског факултета огледа се кроз научно истраживачке резултате у оквиру неколико пројекта, пружање образовних услуга, осигуравања лиценци и промовисању концепта примене савремених ИКТ.

### **Закључак**

Први пут у историји људске врсте на располагању су нам софистициране технологије које нам омогућавају удубљивање у садржај и суштину. ИКТ су све више у служби индивидуе, што омогућава превазилажење два главна непријатеља учења, а то су: изолација и апстракција. Графика и звук, дигитални видео, анимација, хипермедији, интерактивност, виртуелна реалност, електронски уџбеник, DVD, VOD су термини које повезујемо са технологијама е-учења које можемо употребити у настави и учењу,

у развоју, стицању вештина као и за специјалне потребе, при чему је веома битна свест да су они само средства којима долазимо до циља.

Потенцијали ИКТ као образовне технологије у настави страних језика су велики. Технологије е-учења: повећавају мотивацију за учење страног језика; омогућавају учење језика у оквиру и ван образовних институција; нуде могућности за вежбање језика у аутентичном окружењу; омогућавају максимално напредовање у страном језику уз могућност одговарајућег система вредновања знања; омогућавају дељење информација и ресурса међу наставницима који предају страни језик.

Можемо издвојити три кључна фактора која карактеришу наставу страних језика у окружењу технологија е-учења: наставно окружење које је релевантно и у коме се ужива; окружење које стимулише ученика да вежба страни језик и окружење које подржава наставника.

## **Литература**

- A white Paper from Iso Dynamic, E-learning, [www.isodynamic.com/web /pdf/](http://www.isodynamic.com/web/pdf/)
- ASTD (American Society for Trainers and Development): <http://www.astd.org/astd>
- Badrul, H.Khan: A Framework for E-learning, <http://www.bookstoread.com/framework/>.
- Brent, M. (2001): Interactivity research Studies, Educational Technology & Society 4 (3), <http://ifets.ieee.org/>.
- Fallon C., Brown S. (2002): E-learning standards, <http://www.elearning-standards.com/links.htm>.
- Kaplan-Leiserson, E.: E-learning Glossary, <http://www.learningcircuits.org/glossary.htm>.
- Taylor, J. (2005): Fifth generation Distance Education, The University of Southern Queensland, Australia, <http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/old/vol4no1/2001docs/pdf/Taylor.pdf>.
- Купрес Д. (2004): "Образовање за е-леарнинг", Егзесији, IV, број 1, CARNet, Загреб, 7-10.
- Morrison, J., Dede, C. (2004): "The future of learning technologies: An interview with Chris Dede", Inovate 1 (1): <http://course1.winona.edu/lgray/el675/Articles/Dede04.html>.
- Ристић, М. (2005): "Синхрони модел учења на даљину", Зборник међународног склопа Управљање квалитетом и поузданошћу DQM 2005, Београд, DQM, 325-330.
- Wright, W. (2003): Motivation technology, Visions 2020 - Transforming Education and Training Through Advanced Technologies, DTC, Washington.

## **Summary**

*In this paper, we are trying to raise awareness of foreign language teachers, students and managers in education about effects of application of e-learning in foreign language teaching. The paper includes several basic topics: the term e-learning, classification of e-learning, technologies of e-learning in foreign language teaching, preconditions for efficient introduction of e-learning and teachers in e-learning environment. Review and analysis showed that new technologies, particularly technologies of e-learning offer new possibilities and improve the existing methods of teaching and learning. They can ensure new improvements in quality, enhancement and diversity of teaching contents, but as well efficient measuring of results of teaching process participants, i.e. measurement and supervision of teaching quality.*

**Key words:** e-learning, ICT, foreign language teaching.

**Прегледни  
научни чланак**

**Нада Ивановић**  
**Факултет музичке уметности, Београд**



## *Школа без граници*

**Резиме:** Циљ рада је истраживање значаја релевантности знања, тј. интеграције образовања и реалног живота уз посебну пажњу ка осмишљавању адекватног образовног процеса. Аналитички, компаративни и критички приступ у проблему школе без граница, подразумева увид у усавеште призоре у Европи, али и изазове у њиховој реализацији. Предлог конкретних активности априкуписан је у садржају рада са циљем да значај појмова школе и образовања осветији из перспективе специфичне сарадње школе и локалне заједнице.

Заједнички именитељ реформским токовима у образовним организацијама и развоју институција културе је идеја да креативност није ексклузивно власништво елитних професионалних уметника, већ квалитет који може и мора да се негује у већинској популацији; данас се сматра да је креативност окоји став према решењу проблема на било ком пољу. Школе, у сарадњи са институцијама културе, могу да одговарају значајну улогу као подршка личном развоју, не само професионалних уметника, већ читавих друштвених заједница, пре свега деце и омладине у школама. Процес обогаћивања и остварања, чији је циљ истинско повезивање са широм популацијом је, у сутини, штитање оистинка образовних устанака и институција културе у XXI веку.

Унайређење и ширење креативног образовног рада захтева значајан развој могућности обуке наставника и уметника. Поред тога, постоји и широко радио поље на плану окојих ставова и свести. Образовном раду, нарочито раду са децом, недостаје дужно поштовање, ако се упореди са презентацијем и извођењем уметности намењене одраслој публици. У том смислу су покренуте јавне расправе које укључују не само наставнике и уметнике, већ и представнике институција културе, оних који се баве културном политиком, образовних институција и медијима.

**Кључне речи:** школа без граница, сарадња школе и институција културе, образовање и културни идентитет, уметничке образовне институције.

## **Шта је школа без граница?**

Образовање је процес који није ограничен институцијом школе. Образовање не почиње нити се завршава школовањем, као што се не одвија само у физичким границама школе. Сама идеја образовања (стицање нових механизама спознаје, откривање, усавршавање и обогаћивање сопственог света) прожима животни процес у свим његовим доменима. Школа би требало да буде еманација образовања. Као и образовни процес, школа треба да се простире и ван својих физичких граница и да буде део заједнице. Свест о школи као саставном делу заједнице треба да постоји и из позиције саме школе (отвореност *ка школа*), а и сама заједница треба да је активно перципира као свој саставни део. Да би школа заиста била еманација образовања, потребно је да буду испуњени одређени услови:

- *интерференције стварности и наставе:*
  - а) учешће стручњака, професионалних институција у настави,
  - б) увид школе у свакодневни професионални живот - стицање знања и у реалним професионалним условима;
- *видљивост школе:* партиципација школе у свакодневном животу заједнице;
- *афирмацијивна улога школе у развоју заједнице:* социјална интеграција.

Реализација првог условия подразумева вишеструке резултате. Основни је, несумњиво, *релевантност* знања, у смислу:

- доприноса теоријском изучавању одређене области - обогаћењем увида које ће, поред наставника, дати и стручњак коме је то професија, дакле у 'првом лицу', као и

- практиковања стеченог теоријског знања у професионалним околностима.

Овакав вид интерференције: школа - професионални контекст, резултираће и континуираним моделовањем теоријског садржаја који наставници припремају за наставу, услед редовног и директног увида у актуелну ситуацију и то од стране самих професионалаца. Специфичан спој стварности и наставе оживљава области које се изучавају и знање добија своју аналогију, 'наставак' у животу, не завршава се наставном јединицом и школским часом. Оно добија и своје усмерење увидом у начин како живи у свакодневном животу и како се може даље одвијати у смислу професионалног усмерења. Тако овај приступ директно инервише освешћивање сврсисходности знања и образовања у целини. Значајно је нагласити да он обухвата све предмете заступљене у курикулуму основних и средњих школа и да се у оквиру сваког од њих може остварити таква специфична веза. Пример који ће детаљно илустровати један могући вид реализације овог приступа биће из области музике, уз примену свих релевантних принципа и механизама који ће бити приказани у оквиру других области у курикулуму.

## **Илустративни пример**

Наставник музике, је пре почетка школске године, упознат са годишњим репертоаром (нпр.) Београдске филхармоније<sup>1</sup>. За почетак другог полуодишишта планирана је премијера дела извесног националног композитора међународне репутације. У првом полуодишишту биће организовано гостовање композитора и одабраног дела оркестра у

1) Са директором ове институције већ су покренути разговори на ову тему.

школи, када ће композитор ученицима говорити о свом стваралачком процесу, почев од саме идеје о делу до момента рада са извођачима. Све одабране сегменте ће том приликом илустровати чланови оркестра. Овај догађај представља прву фазу пројекта.

У наступајућем периоду наставник са ученицима ради на артикулисању њиховог музичког стваралачког процеса, који неће бити копија композиторовог, већ у односу на искуство стечено том приликом. Њихов заједнички рад је садржај друге фазе пројекта. Деца своје стваралаштво, у зависности од узраста, претходног знања и искуства, звучно реализују адекватним инструментаријумом (од сопственог тела, Орфовог инструментаријума - до школског оркестра, класичних инструмената, у зависности од датих околности). Врхунац треће фазе је рад на припреми концерта на ком би ученици приказали своје музичко стваралаштво. Важно је да се тај концерт институционално подржи (да буде одржан у значајној културној институцији као што је, на пример, филхармонија). Разлоги за то су:

- освешћивање сврсисходности знања - школовање добија директни наставак/резултат у животу,
- примена знања у свакодневном животу кроз лично искуство,
- учење кроз примену знања (*learning by doing*),
- стицање увида путем личног искуства у професионални контекст стеченог знања,
- стварање емпатијског односа са одговарајућим професијама (композитор, извођач, организатор, критичар...) у оквиру стваралачког процеса, чиме се

успоставља основа за будуће критеријуме професионалне оријентације,

- развијање осећаја за тимски рад,
- стицање искуства кроз директни увид у резултате сопственог рада, примена стеченог знања јавном презентацијом и то на професионалној (друштвено признатој) сцени, специјална мотивација за стицање знања,
- подршка развоју креативности,
- подршка развоју самопоуздана.

Наведени разлоги су формулисани из позиције интереса ученика. Треба, такође, имати у виду и утицај који би активност овог типа извршила на различиту структуру публике у локалној институцији културе:

- сведочење о корисности и вредности школовања и стицања знања уопште,
- моделовање будуће публике и на квалитативном и квантитативном нивоу,
- стицање увида у активности школе и њен значај,
- образовање шире јавности,
- развој и просперитет институција културе које су партнери школама у оваквим активностима,
- указивање на значај и учинак партнерства школе и локалних институција културе, те јачање структуре локалне заједнице.

Као што је напоменуто, овакав концерт би био први демаркациони моменат (трећа фаза) пројекта који описујемо. Финална фаза је премијера дела са којим их је аутор лично упознао на почетку пројекта. Предиспозиције за богатство и високи квалитет доживљаја концерта, након упознавања са композитором и његовим делом из прве руке, затим кроз лично искуство стварала-

чког процеса, музичко извођење, јавни наступ, тимски рад, критике, сусрет са јавношћу и упознавање професионалног контекста и услова културног живота заједнице, постају заиста оптималне. А то и јесте задатак образовног процеса.

Један од задатака које наставник може да постави пред ученике је да напишу критику концерта. Циљ оваквог задатка није да ученике уводи у (сложену) проблематику теорије критике, већ овладавање вештина рационализације и артикулације сопственог доживљаја. Такав циљ има двосмеран учинак: освешћивањем утисака и упознавањем са утисцима других, те потенцијалним препознавањем сопствених спознаја, ученик стиче драгоцену основу за надградњу при сваком следећем догађају. Надоградњу чини развој различитих вештина, на пример: изоштравање перцепције (на свесном и на несвесном нивоу), развој аналитичког мишљења, разлучивање квалитета и учинка различитих елемената и фаза стваралачког процеса итд. С обзиром на стечено знање и искуство током свих фаза пројекта, критичке призме посматрања могу бити бројне и разноврсне, уз свест да ученици, након што су стекли богато лично искуство, могу одговорити на такав задатак.

Описани пример је само један од могућих, али може послужити као модел и за друге области у курикулуму. Да би активност оваквог типа из било које области била изводљива и сврсисходна, тј. задовољила критеријуме и висок квалитет образовног процеса, неопходно је испунити неколико услова, који ће такође бити илустровани на описаном примеру.

Када, на почетку пројекта, композитор посећује школу и упознаје ученике стваралачким процесом, разговор је резултат заједничког претходног рада наставника му-

зике, композитора, али и посебно одабраног лица (нпр.) из Београдске филхармоније. Тек када свако са своје позиције, експертизе и искуства допринесе комуникацији са ученицима, композитор, заједно са наставником може да 'отвори' прву фазу пројекта. Заједнички припремни рад наставника, композитора (уметника) и стручњака из оркестра (тј. институције културе) је креативни чин *par excellence*, јер као резултат има рађање уметничког дела. Притом треба узети у обзир различите чиниоце који утичу на комуникабилност такве интерпретације, нпр. ниво и врсту претходног знања и искуства ученика, узраст, хармонизацију са курикулумом, специфичност самог дела, методе, ниво познавања инструмената итд. У овом моменту важно је нагласити вишеструки учинак доласка оркестра у школу (и обратно): постојање психичке баријере код ученика на нивоу спознаје и мотивације, активне партиципације (у виду стваралачког чина), подржано је физичком границиом, неприступачношћу између публике и концертног подијума, тј. оркестра. У оквиру неког другог пројекта, који, на пример, има за циљ упознавање инструмената, ученици имају прилику да пређу границу и упознају како музика изгледа 'са оне стране' оних који је производе (ниво извођаштва). Такође, стичу увид у диференцијацију деоница, по инструментационом, оркестрационом и композиционом параметру, а кроз непромењено искуство укупног звука, као синергијски резултат. Коначан, 'прави' звук дела, може да се постигне само најсуптилнијим међусобним ослушавањем и сарадњом, што је искуство од изузетног значаја за развој личности ученика. *Лейо* може бити произведено само потпуним уважавањем улоге сваког појединца у оркестру и међусобним усаглашавањем.

Као један од основних предуслова за успех овог и свих других пројектата оваквог типа, постоји свест о чињеници да професионалци који учествују у процесу образовања не 'замењују' наставника. Суштина је управо у заједничкој сарадњи стручњака из различитих области, која једина може да обезбеди основу за успешно осмишљавање и реализацију пројекта. Ни сами професионалци из институција културе или уметници, без педагошког искуства и директног увида у циљну групу ученика не могу адекватно осмислити програм, методе његове реализације. Ове напомене индукују свест о потреби специјалистичких студија за стручно усавршавање кадра за овакве активности. С обзиром на чињеницу да у Србији такве специјалистичке студије још увек не постоје, у даљем тексту биће детаљније речи о томе како је у неким европским земљама дошло до њихове реализације и у каквој форми данас постоје.

### **Видљивост школе**

*Видљивост школе*, тј. њено учешће у животу заједнице може се артикулисати кроз осврт на раније потпртавање значаја институционализације финалног момента треће фазе пројекта - концерта музичког стваралаштва ученика. Чин 'изласка' школе у локалну заједницу ради приказивања својих активности, уједно је и од великог значаја због усмеравања пажње на моменат подршке родитеља и старатеља ученику у стицању образовања, али и школи и њеном развоју. Подршка родитеља/старатеља у школовању је од пресудног значаја не само за квалитет и учинак детета у процесу образовања, већ и у остваривању финализације тог процеса, и то у непрекинутом континуитету - завршавању основне школе и наставку школовања на

нивоу средњег образовања. У зависности од средине, проценат напуштања школовања је висок - поготово ако имамо у виду развијеност свести о вредности образовања у ХХІ веку. У великом броју случајева родитељи/старатељи су главни фактор, па и иницијатори учениковог напуштања школовања. Разлози за то су различити, али им је заједнички именитељ неадекватан увид у садржај и учинак (поготово дугорочни) образовања, на развој целокупне личности, те и недовољна освешћеност значаја образовања код самих родитеља, јер и сами немају такво искуство. Бројна истраживања показују да су они у ситуацији да, најчешће из акутних материјалних потреба, сопствену децу лише школовања, у циљу њиховог моменталног, иако и минималног привређивања, често под драстично лошим условима. Таква искуства су, међутим, родитељима добро позната из њиховог сопственог живота, јер су и они као деца кроз то прошли, опет одлуком њихових родитеља, што сведочи о трансгенерацијском феномену. Ова циљна група је једна крајност којој би било неопходно омогућити увид у садржај, резултате и драгоценост образовања на свим нивоима, што се може постићи управо отварањем школе на описани начин и њеном 'видљивошћу' у заједници. Оптимални, најдалекосежнији учинак отварања школе и њене комуникације са локалном заједницом је и подстицај ове циљне групе, као и свих других које нису имале адекватно искуство школовања, да се укључе у процес *доживоћног образовања*, било кроз школовање које је прилагођено за одрасле, било у форми дошколовавања, преквалификације итд. У сваком случају, реч је о значајном побољшању квалитета живота које може да буде резултат развоја свести о значају предузимања такве иницијативе.

Следећи корак (од спречавања лишавања деце школовања) је мотивација родитеља/старатеља и свих директних и индиректних чинилаца (људских и институционалних) за активну подршку развоју школе. Активности отварања школе и њена комуникација са институцијама локалне заједнице указују различитим друштвеним структурима на ефикасност активности, али и на недостатке и потребе које локална заједница има, усмерено ка будућем упражњавању таквих активности, и то у свим школама, на нивоу система. Тада ступају на сцену различите друштвене структуре под чију ингеренцију спада решење проблема (а део су широког спектра публике), мотивисане интересом деце, а непосредним увидом у корисност иницијативе путем демонстрације (описани пројекат, на пример). Партнерство школе са институцијама постаје једна од осовина развоја локалне заједнице.

Партиципација школе у свакодневном животу заједнице уско је повезана са прва два услова, али и са провером знања кроз његово практиковање. Било да је у питању корелација школских предмета (нпр. припрема програма изложбе Народног музеја за вршњаке: историја уметности, општа историја, музика итд) или пројекат у оквиру једног предмета (концерт у локалној институцији културе и сл), школа постаје повод и заједнички именитљ учешћа различитих друштвених структура. Ученици, родитељи, уметници, љубитељи уметности, локална управа и друга постају индиректни учесници образовног процеса, те школа постаје активни део заједнице и свакодневног живота. То је прилика да и шири слој индиректних учесника стекне увид у образовни процес и то кроз његове конкретне резултате, представљене у виду испуњења једног од циљева образовања - оспособљавање за професионал-

алну активност. На тај начин индиректни учесници бивају непосредно, осведочени о сврсисходности образовног процеса и у већем степену мотивисани и отворени за подршку школи и њеном развоју. Отварање школе ка локалној заједници на различитим нивоима (због оптимализације образовног процеса) врши се у два смера: као 'излазак' у институције, али и примање институција у виду партиципације професионалаца у настави. С друге стране, конструктиван спој са локалним институцијама са школом доноси вишеструке резултате: улагање у будућу публику, директни увид у специфичности потреба и интересовања различитих друштвених структура (адолесценти, студенти, млађи узраст, особе са ометеношћу итд), те адекватно, циљано осмишљавање програма, усавршавање кадра, мапирање талентованих појединача, дакле опште унапређење рада институција културе. Пресек скупова активности школа и институција културе локалне заједнице чине посебно осмишљени образовни програми.

Школа је јединствена институција у контексту заједнице јер окупља све актере који су у директној или индиректној вези са ученицима: родитеље, старатеље, чланове фамилије, шире социјално окружење, представнике локалне и републичке управе, одређене социјалне установе итд. У том смислу, институција школе је носилац великог потенцијала за развој заједнице јер својим иницијативама - фокусираним на један од приоритета друштва - интерес деце, може да окупи велики број различитих структура и укаже на опште потребе друштва. Захваљујући свом специфичном устројству, школа може и да демонстрира потенцијално решење и мотивише широк слој друштвених актера заједнице на унапређење живота. У оквиру тог циља, школа

успоставља партнерства са различитим типовима институција и постаје актер интеграције и прогреса у оквиру заједнице.

Детаљнија разрада концепта, на примеру сарадње школа и институција локалне заједнице, има за циљ да изрази парадигму идеје *школе без граници* и да на конкретним примерима демонстрира њену улогу у заједници. У опису модела *школе без граници* усредсредићемо се на институције културе, али је значајно нагласити да се ова замисао не ограничава само на област културе, већ на све локалне ентитете које имају додирне тачке са школом и оптимализацијом наставе, процесом образовања у целини. Упутно је навести само неколико различитих примера могућности такве сарадње на локалном нивоу: занатске радионице, банке, лабораторије, истраживачки институти, тржиште рада итд. Примери који ће бити представљени су одабрани из успешне европске праксе, оне која, у односу на актуелни тренутак, има дугу традицију, што даје као резултат провереност и истрајност учинка, у складу са критеријумом могућности примене и у околностима у Србији.

Тема о којој ће бити речи додирује актуелна питања из области културе, наглашавајући потребу обнове институција у циљу одговора на променљиве друштвене, културне и образовне потребе. Разрада концепта биће усмерена на област музике, уз примере из других области где је то адекватније за илустрацију.

### **Сарадња школа и институција културе**

Разноврсни приступ идеји *школе без граници* у Европи најбоље ће илустровати искуство Велике Британије, с обзиром на најдужу традицију сарадње школа и локалне заједнице, уз значајну напомену да је читава

идеја, која је данас обавеза артикулисана у Наставном програму и финансирана из државних фондова, заправо започета иницијативом неколико школа и институција културе, без икакве подршке споља. Истрајност у реализацији ових пионирских пројеката, као и њихов квалитет те позитивни резултати, довели су, постепено, до ширења и развоја иницијалне замисли, да би, данас, таква сарадња имала пуну подршку државе и великих фондација, а институције културе обавезу да сарађују са образовним установама. Један од изузетно значајних резултата је осмишљавање и дугогодишња реализација нових образовних модула на европским универзитетима уметности који обучавају будући кадар за рад на реализацији оваквих програма. Увид у развој ове идеје артикулисан је у исцрпном прегледу који је приредила Тула Ирјо Коскинен (Tuula Yrjo-Koskinen, 2002), стручњак Савета Европе, а један од првих уметничких директора лондонске *Симфонијете* и чији је рад инспирација и главни извор информација овог текста.

Успешна пракса широм Европе истиче школу као најважнијег партнера, а институције културе ревидирају свој ограничени концепт публике, настојећи да подрже могућност доживотног учења. Значајан сегмент приступа је у спремности свих актера да се само редефинишу и отворе како би служиле најширој могућој заједници.

Заједнички програми са школама представљају далеко најзаступљенији тип рада који су досад предузимале уметничке организације. У Великој Британији су се распостирање креативног образовања, друштвени и далекосежни програми међу уметничким организацијама, одвијали истовремено са новим начином размишљања и преформулисањем начина на које се ликовне уметности и музика презентирају у школама.

Доласком Националног образовног плана и програма 1992. године, музика је заузела место једног од водећих предмета, а акценат је стављен на компоновање, извођење, слушање и вредновање. Успостављене су интензивне везе између школа и уметничких организација. Недавна свеобухватна анализа образовног рада у уметничким организацијама у Британији (Hogart, Harland, 1997) потврђује да школе представљају најважнију циљну групу у образовним програмима свих облика уметности. Према том извештају, обично се у средишту ових образовних програма налазе средњошколци, узраста од дванаест до осамнаест година, док непосредно иза њих, на другом месту, појављују се млађи пунолетници између деветнаесте и двадесетчетврте године.

Индикативан пример за везу школа и уметничких институција је већ дугогодишња заједничка пракса оркестара и школа у Великој Британији: "Оркести се обично описују као ресурси школа и група у оквиру својих географских или друштвених заједница... Овај ресурс обухвата извођаче, композиторе, удружене са оркестрима, аниматоре, образовни кадар, репертоар оркестра и, евентуално, место извођења. Као свој циљ, већина оркестара наводи пружање могућности људима да учествују у стварању музике, заједно са професионалним музичарима, без обзира на њихове године, музичке способности или ниво образовања" (Shaw, 1996). Даљи циљеви који имају приоритет јесу: помоћ наставницима у стварању општег националног плана и програма; упознавање младих људи са репертоаром оркестара и радном каријером музичара; уздизање профила оркестра међу појединачним припадницима потенцијалне публике; као и развој вештине свирања и креативности са циљем

да они постану бољи извођачи" (Maknamara, 1997).

У својим пионирским образовним програмима британске уметничке организације су настојале да превазиђу баријере које, према традицији, постоје између уметника стваралаца и уметника извођача са једне стране и публике, са друге стране. Када говоримо о оркестрима, ту баријеру физички означава позорница која суштински дели активне извођаче од пасивне публике. Карактеристично је да су композитори још више удаљени. Међутим, не мора тако да буде. Јаз се може успешно и маштовито премостити, као што су показали неки изванредни образовни програми којима је пошло за руком да омогуће живу интеракцију и сарадњу између професионалних уметника и музичара, институција образовања и шире заједнице. У богатом спектру делатности које су предузели британски оркестри налазе се и пројекти креативног компоновања у којима су учествовале школе; затим пројекти који повезују различите врсте уметности, разговори пре почетка концерата, пробе отворене за публику, подучавање и мастер класе. Оркести обезбеђују веома драгоцену обуку наставницима у току рада и стварају образовне материјале који се користе у учионици. Највећи број оркестара комбинује све активности којима се нуди свеобухватни програм међусобног повезивања различитих пројеката који, тако обједињени, обухватају знатан број учесника сваке године, и то већ од деце предшколског узраста.

Развој интензивне сарадње британских оркестара и школа датира још од почетка осамдесетих година двадесетог века, када је неколико пионира, крчећи пут, трасирало ово поље. Осмишљен је образовни програм којим се настојало приближавање данашње музике што разноврснијој публици, и са

друге стране, веома широком спектру људи стављање на располагање богатих ресурса овог оркестра за подстицање активног и креативног ангажовања у компоновању музике.

Сличне радне методе примењивали су и други оркести и оперске куће у Великој Британији. Од осамдесетих година двадесетог века дошло је до брзе трансформације у начину на који британски оркестри себе доживљавају у односу на ширу заједницу. Данас сви оркести које финансира Уметнички савет имају активне образовне програме, шездесет одсто тих оркестара има писану образовну политику и сваки од њих има особу одговорну за примену те политике.

Два најзначајнија принципа у креирању образовног рада једног оркестра су квалитет и интегритет. Под квалитетом се мисли да "музичари виртуози ... примењују исте високоуметничке стандарде у свом раду у школама, као што то чине на концертном подијуму, а међународно признати композитори ... раде заједно са школском децом и наставницима" (Moore, 2000). Интегритет се одражава у веровању да "музика савремених композитора, без икаквог разводњавања може да узбуди и ангажује људе, било ког порекла и било ког животног искуства" (Moore, 2000).

Опредељеност за принципе квалитета и интегритета - без обзира да ли је то конкретно наглашено или не, заједничка је особина успешних образовних програма уметничких организација из свих области уметности. Ако образовни програми желе да представљају нешто више од маргиналне делатности или "шминке", потребно је да пруже аутентична уметничка искуства - права искуства на правим местима збијавања, са правим професионалним уметницима и музичарима. У том случају се може постићи

динамички однос између ученика и саме уметничке форме, а учествовање тада постаје "веома озбиљан посао учења, учења о уметничкој форми, а у току тог процеса проширије се и развија човеково знање и креативност" (Moore, 2000).

Основни предуслов за квалитет и интегритет је ангажовање активних, обучених професионалаца за извршење образовног рада. Када образовне програме воде искључиво издвојени тимови педагога или практичара запослених на основу уговора, недостајаће она неопходна веза са уметничким језгром и суштина организације. Међу примарне ресурсе било које уметничке организације убрајају се уметници професионалци, ствараоци и извођачи који чине жилу куџавицу те организације. Једино они могу да дају ту јединствену снагу, енергију и стручност која је заштитни знак успешних образовних пројеката.

### ***Различићи видови учешћа***

У извештају који је објавила фондација *Calouste Gulbenkian* (Everitt, 1997) направљена је занимљива разлика међу различитим формама учествовања. Поред учешћа у својству 'критичног гледаоца' и учешћа у својству 'уметника', овде се уводи и појам учешћа у својству 'импресарија' као ефикасно средство да се младим људима омогући приступ и повећа њихово присуство на местима уметничких збијавања. Овакав приступ добио је право грађанства, заправо, у неким авангардним ликовним галеријама и музејима. Они су имали значајног успеха у привлачењу нових посетилаца тако што су ангажовали младе људе на планирању програма, маркетингу, организовању и пригодама уз учешће познатих домаћина, у улоги медијатора и

руковођењу радионицама и перформансима за своје вршњаке.

Надовезујући се на пионирски пример галерије Тејт у Ливерпулу, галерија Тејт Модерн уско сарађује са младим људима. Основна карактеристика програма овог музеја за младе посетиоце, који је намењен младима између 14 и 23 година, јесте обука коју воде њихови вршњаци: галерија обучава потенцијалне младе вође посетилаца да осмисле, планирају и руководе програмима за своје вршњаке, често као партнери професионалних уметника, дизајнера и критичара. Овакву политику поткрепљује и уважавање чињенице да млади људи имају сопствену културу, вредну и значајну, као и разумевање да у институцији уметности морају младима да пренесу став узајамног поштовања и отворености, уколико желе да имају било какав значај за младе. Уместо да настоје да наметну знање, да образују младе или да их третирају само као циљеве својих маркетиншких кампања, образовни програми морају да оснаже и подстакну отворен дијалог са културом младих.

### ***Образовање и културни идентитет***

Изван расправа о култури младих, образовни програми могу функционисати као изванредна средства за промовисање културног разумевања ако прихвате активну политику рада у различитим културама. У савременом друштву све веће културне шароликости, тензија и изазова који су са тим у вези, образовање, као и образовни програми уметничких институција, могу да одиграју важну улогу у припремању младих људи да се ангажују у тој културној шароликости, а да при том, у исто време, јачају сопствени осећај културног идентитета (Robinson, 1997).

Циљ овог приступа није да се бројчано развије публика, улије знање о постојећој пракси, па чак ни да се људи науче како да воле уметност. У најбољем случају, образовни програми стварају критичку свест о уметности и способност не само да се уметност воли, већ пре свега да се формира лични став. Основна сврха јесте стварање могућности да се развије контакт личним учешћем људи из свих културних средина и да се подстакне могућност богатијег и мисаонијег односа према уметностима.

### ***Сарађња и мреже***

Кључни аспект стварања контакта у спровођењу образовних програма је стварање стратешких савеза са партнерима ван институција. Ови савези могу и морају да се негују на великом броју различитих нивоа, како у оквиру локалне заједнице, тако и у ширим, националним и међународним оквирима. У најгорем сценарију један пројекат, извођење или низ радионица, доводи се у одређену средину 'споља', без претходне припреме терена, кроз развој веза са дотичном институцијом и околном заједницом. У оштром контрасту са дијалогом који смо горе заговарали, један овакав пројекат неће пустити корене у тој средини и највероватније је да ће патити због недостатка осећаја власништва оних који у њему учествују. Без локалног власништва образовни рад неће имати дубину и имаће проблема у постизању дугорочних резултата.

Успех образовних програма захтева активно ангажовање свих страна у сваком тренутку извођења пројекта, укључујући планирање, извођење и оцењивање. Када се ради о школским пројектима, нужно је пажљиво консултовати наставнике и директоре школа и смишљено оценити радни однос између

уметника и наставника. Веома је важно да улоге наставника и уметника не буду замењене у образовном раду: уметници нису замена за наставнике, већ као уметници они у ученицу доносе своју стручност, док наставници и даље остају педагошки стручњаци и повезују ученике и школу. Ова разлика се понекад погрешно схвата, као, на пример, у ситуацији када наставници једноставно 'испоруче' радионицу уметницима који су дошли у посету.

Проблем који би требало озбиљно размотрити представља обука наставника који ће подржавати ово партнерство. Све до данашњег дана наставници често специјализирају у оквиру одређених предмета и нису припремљени да искористе предности и могућности које нуди сарадња са културним институцијама. Уметничке организације у Великој Британији су на овакво стање одговориле обезбедивши INSET обуку за наставнике са циљем да их боље припреме за креативну сарадњу са уметницима и да им дају подршку у провођењу националног образовног плана и програма.

### ***Изазов уметничких образовних институција***

Усложнјавање уметничке праксе међу уметничким организацијама представља главни изазов уметничким образовним институцијама. Пред колеџима и конзерваторијумима стоји хитна потреба да на овакав развој одговоре прихватањем ширег и савременијег приступа.

Да би употребили доминантни задатак да развију технику и вештину интерпретације, уметничке образовне институције треба да подстичу личне, креативне и комуникативне способности, као одговор на нове,

професионалне, културне и образовне потребе.

Уметничке образовне институције могу да имају важну улогу у давању подршке образовним програмима уметничких организација и стварању заједничких програма са школама, тако што ће омогућити континуалне програме професионалног развоја за професионалне уметнике, музичаре и наставнике. Водећи реформатори у Великој Британији, професор Реншоа истиче да "је све већа потреба да високошколске институције учествују у пионирском стварању нових путева обуке, истраживања и развоја за професионалне уметнике, композиторе, кореографе, креативне продуценте, редитеље и наставнике током њихових каријера" (Renshaw, 1999).

Међу уметничким образовним институцијама које су прихватиле изазов обнове и имају водеће место у уметничкој визији и креативним иновацијама, је Гилдхолова школа музике и драме у Лондону. Одељење за извођачке и комуникативне вештине основано је 1990. године под, првобитно заједничким, руководством професора Реншоа и композитора Питера Вајголда. Током година програм је еволуирао и уз напредовање са маргиналних позиција на данашње позиције, где сви студенти са свих одсека ове школе учествују у овом програму. Гилдхолова школа данас нуди континуални програм професионалног развоја за музичаре, како би се припремили да задовоље нове потребе музичара у тој професији. Програм обухвата четири, међусобно повезана, модула:

1. Основне вештине у креативности, флексибилном извођењу и комуникацији, укључујући импровизацију, рад у ансамблу и креативни приступ извођењу;

2. Менторство у односу на специфичне професионалне програме;
3. Креација и извођење новог дела у различитим друштвеним окружењима;
4. Практични истраживачки пројекти, укључујући праксу засновану на радионицама, оцену креативних пројеката и уважавање природе и квалитета креативног рада у мултикултуралној средини.

Суштина ових иницијатива је да се прошири замисао музичког образовања и све промене у вези са тим, које се односе на поимање обуке. Основни помак за уметничке образовне институције је прелаз са традиционалне *насташаве* на савремену, динамичку културу *учења*. Кроз ове иницијативе, Гилдхолова школа је дала пример активне подршке индустријама културе и јачању "односа између високог образовања у уметности, културних процеса и света рада" (Renshaw, 1999).

У Финској, развој на овом пољу води Сибелијусова академија која је, после једног успешног пилот-пројекта, званично покренула обуку на "Креативним вештинама комуникације" још од 1996. године. Курс, који је до сада извођен под покровитељством Министарства за образовање у музичи и Центра за даље образовање, има за циљ да створи вештине које ће омогућити извођачима, наставницима музике и композиторима да се ангажују на сарадничким формама креативног рада кроз нове публике у

оквиру различитих уметничких форми. Курс у коме су комбиновани обука у импровизацији, компоновању и вештини вођења радионице, повезан је са сарадничким пројектом између Сибелијусове академије, Финске националне опере и градова Еспо и Ванта. Садашњи модел садржи уводни период обуке, који води ка практичним школским пројектима који трају шест до осам недеља, иза кога следи даља обука и истраживање. Као одраз озбиљности намере ове реномиране институције, план развоја обухвата модул обуке креативних и комуникативних вештина као део педагошких студија и то на свим одсекима почевши од јесени 2001. године.

### **Закључак**

Креативност није ексклузивно власништво професионалних уметника, већ квалитет који припада и може и мора да се негује међу већинском популацијом. Данас се сматра да је креативност конструктивни став према решавању проблема у било ком сегменту живота. Школе и институције културе могу да одиграју кључну улогу у реализацији образовног процеса који за свој циљ има подршку целокупном развоју личности, у смислу развоја интегритета, самосталности, аналитичког, критичког и креативног мишљења. *Школа без граница* 'подсећа' све актере образовања на његов суштински циљ, те сам образовни процес усмерава ка моделовању појединца који разлике и непознато, као што је то искусио у свету уметности, сматра предностима и изазовом спознаје.

## **Литература**

- Delfos, C. (1997): "Working with Young People. Training of Artists and Teacher", у: *Culture, Creativity and the Young, Thematic Studies*, Strasbourg, Council of Europe.
- Everitt, A. (1997): *Joining In. An Investigation into Participatory Music*, London, Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gardner, H. (1993): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, London, Fontana Press.
- Department for Education and Employment. Department for Culture, Media and Sport, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, Great Britain (1999): *All our Futures: Creativity, Culture and Education*, London.
- Guildhall School of Music and Drama (1997): *Continuing Professional Development for Musicians*. London.
- Guildhall School of Music and Drama (1999): *Research Policies and Procedures*, London.
- Harland, J. и Kinder, K., eds. (1999): *Crossing the Line, Extending Young People's Access to Cultural Venues*, London, Calouste Gulbenkian Foundation.
- Hogarth, S., Kinder, K. и Harland, J. (1997): *Arts Organisations and their Education Programmes*, A Report for the Arts Council of England, London.
- Koskinen, Tuula-Yrjo (2000): *Managing an Open and Strategic Approach in Culture*, Council of Europe.
- *London Sinfonietta Education Programme* (2000); London.
- Moore, G. (2000): "The Educational Role of Arts Organisations", Предавање на Royal Society of the Arts, London.
- Renshaw, P. (1999): "Teaching -or Learning? Sustaining a Learning Culture in Arts Training Institutions," *ISM Music Journal*.
- Shaw, P. (1996): *Mapping the Field. A Research project on the education work of British Orchestras*, The Association of British Orchestras, London.
- Sibelius-Akatemia (2000): Koulutuskeskus, Helsinki.
- Williams, J. (1997): "More Better Different. Intercultural Understanding and Cultural Diversity: the Roles of Cultural Provision for Young People", у: *Culture, Creativity and the Young, Thematic Studies*, Council of Europe, Strasbourg.

### **Summary**

*The aim of this paper is stressing the importance of relevant knowledge, i.e. interference of education and real life, focusing special attention on creating the very educational process, which would be in accordance with this aim. Analytical, comparative and critical approach to this problem, discussing the term school without borders, with special view on successful examples in Europe, but as well challenges in their realisation and suggestions for definite activities are in this paper with the aim of enlightening the terms school and education from the perspective of specific cooperation of the school and local community.*

*The common subject of reform currents in educational organisations and development of culture institutions is the idea that creativity is not the exclusive ownership of elite professional artists, but the quality which belongs and which can and must be nourished within the majority population. It is believed nowadays that creativity is a general attitude towards solving problems in any field. Schools in cooperation with institutions of culture can play an important role as a support to personal development, not only professional artists, but all social communities, first of all children and young people at school. The process of enriching and opening, which aim is true connecting with wide population, is in fact the issue of very existence of educational institutions and institutions of culture in the 21st century.*

*Improvement and spreading wide creative educational work demands important possibilities for training teachers and artists. There is also a wide working field concerning general attitudes and values. On one side, there is educational work, particularly working with children, which lacks respect, in comparison to presentation and performing art aimed at adults. Apart from all this, where the false consciousness is and where old attitudes are, education and social work easily become trivial and they are considered as valuable, but not very important addition to the "real thing". This is why many public debates occurred, which include teachers and artists, but also representatives of cultural institutions, those who deal with cultural politics, educational institutions and the media.*

**Key words:** school without borders, cooperation of school and cultural institutions, education and cultural identity, art educational institutions.

**Стручни рад**

**Мр Костић Славица**  
Виша школа за образовање васпитача, Суботица



## *Моншесори машематика*

**Резиме:** Да ли, шта и како мала деца треба и могу да уче из областии математике - дилема је која је постојала и још увек је присујна међу делатницима у овој области. Мишење варирају, од тога да деца предшколског узраста могу веома мало да остваре у овој сфери, до тврђи да су њихове моћућности значајно веће од оних што се претпоставља. Један од доказа за другу је да налазимо у раду са децом у децјем вртићу "Сунчаница" у Суботици, који ради по Моншесори програму. У овом тексту желимо да прикажемо да деца предшколског узраста имају велике моћућности за савладавање одређених математичких појмова уз примену одговарајућих посебности.

**Кључне речи:** математички појмови, деца предшколског узраста, бројеви, Моншесори програм, Моншесори материјали.

### Увод

Дилеме око тога да ли деца предшколског узраста треба да усвајају математичке садржаје постојала је одувек, тако да је и данас она, на неки начин, актуелна. Постоје различита теоријска полазишта о томе да ли и шта могу мала деца да прихвате од математичких садржаја. Ставови Пијажеа (Piaget) и његових следбеника могу се свести на једну констатацију, а то је да учење мора да прати развој. У том смислу, он разликује следеће развојне стадијуме:

1. Стадијум сензомоторне интелигенције (до 2 године),

2. Стадијум интуитивне интелигенције или преоперациона фаза (2-7 година),
3. Стадијум конкретних интелектуалних операција (7-11 година),
4. Стадијум астрактних интелектуалних операција (од 11 година на даље).

Према овој подели, дете до седме године нема развијену способност конзервације, као и класификације и серијације, па сходно томе није у стању да се бави сложеним математичким појмовима. Као аргументи којима се правдају ставови ове врсте

често се наводе и особине дечјег мишљења као што су: синкетизам, одсуство релационог мишљења, неосетљивост за противречности, дечји реализам, анимизам, магизам и сл.

Више "педагошког оптимизма" показује Виготски који предлаже да учење треба да буде увек за корак испред развоја тј. "...да правилно организовано учење резултира у менталном развоју и ставља у покрет низ различитих процеса који би били немогући без учења" (Шимић, 1998: 369).

И сама Марија Монтесори је на почетку свог педагошког рада била скептик у погледу способности малог детета да се бави математичким појмовима, али је касније битно променила тај став и доказала да мала деца (пре поласка у школу) могу много више од онога што се мисли да су способна.

Намера аутора овог текста је управо да покаже да су деца предшколског узраста у стању да се баве много сложенијим математичким проблемима, него што се то обично мисли. У том циљу биће приказана искуства у раду са децом у вртићу "Сунчица" у Суботици, који ради по Монтесори програму. Сарадник аутора у изради овог текста је васпитачица овог вртића, Марина Пиуковић.

### **Математички појмови и основе програма**

Актуелни Програм (*Основе програма ...; 1996.*), као и методички приручници из области развоја математичких појмова упућују васпитаче на то шта и на који начин могу да обрађују са децом предшколског узраста (Група аутора, 1997: 214-216). Тако се у делу "Скупови и бројеви" предлаже обрада броја до 10 и то на узрасту од шест година у оквиру чега је предвиђена обрада парних и

непарних бројева, редни бројеви, писањецифара и др. Слични садржаји су предвиђени и у "Моделу основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом" (Каменов, 1995: 58-9).

Последњих година изразита је појава алтернативних програма рада са предшколском децом, међу којима су и Монтесори вртићи, чији се програми знатно разликују од класичних у свим доменима, па и у области развијања математичких појмова.

### **Монтесори програми у вртићима**

Основни принципи *Монтесори програма* полазе од:

- природног развоја и природног ритма развоја детета;
- развоја на основу личног искуства у Монтесори амбијенту;
- слободе дечјег избора као мотивацији за самоизградњу;
- дечје потребе за радом (CD материјал).

На питање: шта је потребно за *Монтесори програм*, одговор би био следећи:

- *Монтесори амбијент*;
- *Монтесори материјали*;
- *Монтесори васпитач*.

*Монтесори амбијент* подразумева:

- центар за практични живот;
- центар за сензорни развој;
- центар за математику;
- центар за језик;
- центар за космичко образовање;
- центар за креативно изражавање.

Када је реч о *Монтесори васпитачу* њега одликује следеће:

- посматра учење и понашање деце;
- организује услове за учење;
- представља извор информација за децу;
- тих је у понашању и комуникацији;
- прати развој концентрације код деце;
- презентује материјале деци;
- истински слуша дете;
- индивидуално ради са децом.

*Монтиесори материјали* (или прибор) су такође једна од особености овог програма. Они су доступни деци у свако доба, али су и они дужни да са њима пажљиво рукују и увек их врате уредно сложене на њихово место. Ми ћемо се овде посебно позабавити оним делом *Монтиесори програма* који се односе на математичке појмове.

### **Математички садржаји у монтесори вртићу**

Као што је већ речено, Марија Монтесори (Montessori) на почетку свог педагошког рада била је скептик по питању примениности обраде одређених математичких садржаја са малом децом. Она о томе каже: "Све у свему, и ја сам дијелила постојеће мишљење како је рачунање претешко за дјецу, те нема смисла очекивати нешто у тој раној доби... Међутим, показало се како су четверогодишњаци били привучени тим светлуцавим предметима лаким за руковање и ношење и почели су их, на наше велико чуђење, користити на исти начин како су видјели да то раде старија дјеца. Слиједило је повећање одушевљења за бављење бројевима и посебно декадским системом тако да су вјежбе рачунања постале најомиљеније" (Philipps, 2004). Данас, скоро век касније, у Монтесори вртићима деца предшколског

узраста (већ од 4-5. године) баве се веома сложеним математичким задацима. Половинија за то налазе се тзв. "утијајућем уму" детета, у његовој посебној осетљивости за ред и тачност, али се при томе наглашава да околина детета мора бити припремљена тако да му омогући стицање математичког искуства. Посебно место у томе има свакако *Монтиесори прибор* као што су: "бројевни штапови", бројке од бруног папира, кутија са вртенима, бројке и кружићи, кутија са златним куглицама и др.

Оно што у свему томе импресионира је чињеница да су деца на овај начин способна да рачунају до 10 000 па и више. При томе, они и даље у суштини рачунају до десет, али тај принцип примењују и унутар других категорија броја- десетица, стотица и хиљада.

*Слике са дидактичким материјалом*

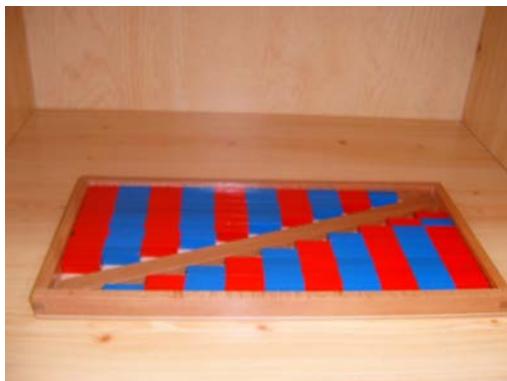


## **Примери неких математичких вежби у оквиру монтесори програма**

### ***Игра са бројним штаповима***

Обојени штапови (црвено-плави) који представљају бројеве од 1-10 дају се деци да манипулишу њима, упоређују их и слажу по величини. То могу да раде већ и деца од четири године на даље. У даљем поступку могу по задатку да пронађу одговарајући штап (нпр: који представља број три). Код старије деце у игру можемо убацити следећи задатак: дете зажмури, а васпитач му на длану исписује цифру коју треба да представи помоћу обојеног штапа.

*Слика са обојеним штаповима*



### ***Игра са златним ку碌ицама***

Деца се прво упознају са овим материјалом, тј. са декадским системом (единице, десетице, стотице, хиљаде). Након тога се упознају са симболима за поједине декадске категорије (1, 10, 100, 1000) и науче да

повезују симболе и количине. Деца најстаријег узраста способна су да изводе и сложене математичке операције: сабирање, одузимање, множење и делење.

*Слика са златним ку碌ицама*



### ***Анализа практичних искустава***

Примену описаних дидактичких материјала пратили смо у дечјем вртићу "Сунчица" у Суботици (васпитачица: Марина Пиуковић). На почетку школске године деца се спонтано упознају са свим материјалима везаним за упознавање математичких појмова. Материјали су доступни деци и они их узимају према интересовању. Васпитач се у дететов рад са материјалом и игру укључује према потреби и на захтев детета. Пред крај школске године деца сасвим лепо овладају овим материјалима и у стању су да на најстаријем узрасту решавају и релативно сложене задатке, а васпитач евентуално контролише тачност у раду.

## **Литература**

- Добрић, Н. (1981): *Методика формирања јочејних математичких јојмова*, Београд, ВШОВ.
- Група аутора (1997): *Корак њо корак 2*, Београд, Креативни центар.
- Каменов, Е. (1995): *Модел основа програма...*, Нови Сад, Филозофски факултет у Новом Саду, ВШОВ у Кикинди.
- Монтесори, М. (2003): *Учијајући ум*, Београд, ДН Центар.
- Министарство просвете (1996): *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узрасла од 3-7 година*, Београд.
- Philipps, S. (2004): *Montessori вјежбе математике*, Загреб.
- Шимић, Г. (1998): *Методика развијања математичких јојмова*, Шабац, ВШОВ.
- CD-материјал: *CRS Montessori pre-schools*  
*CRS Монтиесори школице*

## **Summary**

*What, how and if small children should learn and can learn concerning Mathematics is the dilemma which has been existing and which is still present among the experts in this field. They start from the point that pre school children cannot achieve much in this sphere and go to the fact that their abilities are greater than assumed. One of the proofs for the latter thesis has been proved working with children in the kindergarten "Suncica" in Subotica, which works according to Montessori programme. We want to show in this paper that pre school children definitely have great abilities for adopting certain mathematical terms applying relevant steps.*

**Key words:** mathematical terms, pre school children, numbers, Montessori programme, and Montessori materials.

Стручне  
информације

## НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА - КОРИСНЕ WEB ЛОКАЦИЈЕ

У оквиру рубрике **Корисне web локације**, часописа *Иновације у настави*, у овом тематском броју презентоваћемо глобалну мултимедију или Интернет ресурсе за савремене стране језике, за које мислимо да могу бити од користи предвачима, истраживачима, студентима, ученицима, али и руководиоцима будућих пројеката који су заинтересовани за реализацију наставе страних језика у окружењу богатом савременим информационо-комуникационим (ИКТ) технологијама.

Интернет ресурсе за савремене стране језике селектовали смо према врсти публикација на четири категорије:

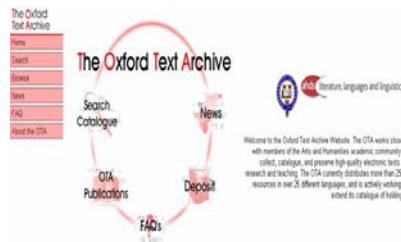
1. дигиталне библиотеке и архиве текстова;
2. мултимедијални извори за наставу страних језика;
3. електронски часописи;
4. поучавање и учење страног језика.

У свакој од наведених категорија дали смо неколико локација са кратким описом.

### 1. Дигиталне библиотеке и архиве текстова

#### Оксфордска електронска шекспир архива <http://ota.ahds.ac.uk/>

Локација електронске текст архиве Оксфорда (енг. *The Oxford Text Archive* - OTA) спада у електронске изворе високог квалитета. Локација је намењена истраживачима, али и свима онима који поучавају страни језик. На Интернет локацији OTA налази се преко 2500 извора на 25 различитих језика.



#### Национална библиотека Француске <http://gallica.bnf.fr/>

Национална библиотека Француске *Gallica*, омогућава електронски приступ колекцији од



преко 70 000 различитих мултимедијалних публикација које садрже текст, слике и аудио коментаре. Ове изузетне публикације обухватају историју Француске у периоду од четвртог века па до краја деветнаестог века, као и најзначајнија остварења из области књижевности, филозофије, науке и политike.

#### Пројекат Рунеберг <http://runeberg.org/>

Пројекат Рунеберг је креиран са циљем да се у дигиталном облику презентује скандинавска литература. На датој локацији



можемо бесплатно преузимати различите електронске текстове којих највише има на шведском, али и на данском, норвешком и финском језику.

### **Виртуелна библиотека Miguel de Cervantes**

<http://www.cervantesvirtual.com/>



Виртуелна библиотека *Miguel de Cervantes* највећа је дигитална библиотека на шпанском језику. Након дигитализације, каталогизације и складиштења, на датој локацији се може пронаћи преко 30 000 различитих докумената на шпанском језику. Поред књижевних дела са биографијама аутора, библиотека поседује академске тезе, чланке, часописе, додатне линкове итд.

### **2. Мултимедијални извори за наставу страних језика**

**Archivox**

<http://www.archivox.com/>

Локација *Arhivoxs* нуди звучне записи (аудио датотеке) значајних француских текстова. Корисници могу слушати широку лепезу литературе, укључујући кратке приче, биографије, поезију, новеле, писма и путописе. Звучни записи на француском језику у просеку трају три до четири минута.



Заинтересованог читаоца упућујемо упућујемо и на награђени веб сайт *Cantar de mio Cid* (доступно на: [http://www.cervantesvirtual.com/bib\\_obra/Cid/](http://www.cervantesvirtual.com/bib_obra/Cid/)).

### **Фонетика: звуци енглеског, немачког и шпанског језика**

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/#>



Ова интерактивна динамичка веб локација, подржана звуком и филмом, посвећена је фонетици америчког енглеског, немачког и шпанског говорног језика.

### **3. Електронски часописи**

Све више је штампаних часописа за стране језике, који имају и своје електронско издање или верзију. Представићемо неколико електронских часописа. То су: *GFL; Equinoxes; Interlinea* и *Belphegor*.

### **Немачки као српани језик - ГФЛ (енг. German as a Foreign Language)**

<http://www.gfl-journal.de/about/index.html>

Електронски часопис *GFL* промовише и подстиче поучавање и истраживање немачког језика. На датој локацији постоји богата база различитих докумената на енглеском и немачком језику, у којима се промишиља о различитим аспектима учења и поучавања немачког језика укључујући и интеркултуралне аспекте. Електронско издање овог часописа подржао је Гетеов институт и немачка академска организација DAAD (енг. German Academic Exchange Service).



ABOUT GFL - (German as a foreign language - ISSN 1470-8670)

Teaching and Learning German in an Intercultural Context

An Internet Journal for all Germans

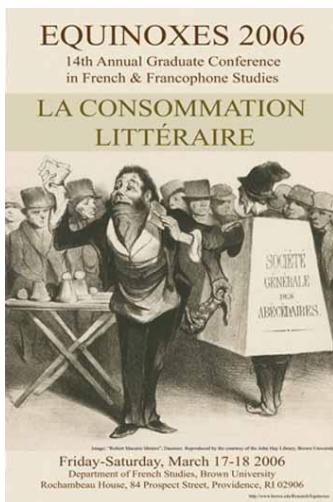
GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE (GFL) is a fully-refereed academic journal which aims to promote research and teaching in the field of German Language. It will publish articles in English and German on all aspects of German language teaching and learning, including the intercultural aspects involved in this process and the specific perspectives on learning and teaching German outside the German-speaking countries.  
The journal is supported by the German Academic Exchange Service (DAAD) and the Goethe-Institut, and is available free of charge on the internet.



*GFL* часопис, познат је по свом научном и примењеном доприносу у областима као што су: немачки као страни језик; теорија учења језика; коришћење савремених информационих технологија у учењу и поучавању језика; праћење и вредновање ученика и образовање и развој наставника.

**Француски језик - Equinoxes: a Graduate Journal of French and Francophone Studies**  
<http://www.brown.edu/Research/Equinoxes/>

Електронски часопис *Equinoxes* је конципиран и реализован на катедри за француски језик Универзитета Brown. Излази два пута годишње од 1993. године. На локацији: <http://www.brown.edu/Research/Equinoxes/> можемо пронаћи приказе књига, интервјуе, чланке, поезију, преводе и информације о конференцији која се одржава једном годишње. На слици видимо позив за четрнаесту конференцију Equinoxes 2006, која је одржана 17. и 18. марта 2006. године.



На Equinoxes сајту можемо пронаћи корисне линкове као што су:

1. *Selected Library and Internet Resources for French Studies*  
[http://www.brown.edu/Facilities/University\\_Library/subguides/french.html](http://www.brown.edu/Facilities/University_Library/subguides/french.html)

2. *Literature and culture of Franco-phone Africa and the Diaspora*  
<http://dl.lib.brown.edu/francophone/>

3. *Paris in the 19th century: a bibliography*  
[http://www.brown.edu/Facilities/University\\_Library/subguides/Paris\\_19th.html](http://www.brown.edu/Facilities/University_Library/subguides/Paris_19th.html)

4. *Paris in the 19th century digital project (Please note that this site is in progress)*  
<http://dl.lib.brown.edu/paris/>

5. *French-Canadian Literature in the Harris Collection of American Poetry and Plays*  
[http://www.brown.edu/Facilities/University\\_Library/collections/harris/Harris.FrCan.html](http://www.brown.edu/Facilities/University_Library/collections/harris/Harris.FrCan.html)

6. *Emile Zola Collection*  
<http://dl.lib.brown.edu/cgi-bin/ead.cgi?eadfile=MSZOLA.xml>

7. *Napoleonic caricatures*  
<http://dl.lib.brown.edu/napoleon/index.html>

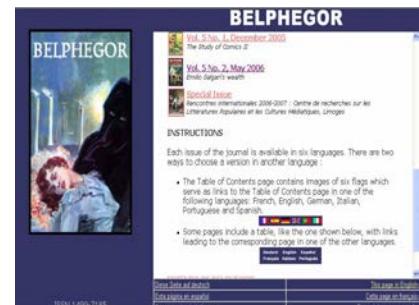
**Италијански језик - Interlinea: online Translation Journal**  
<http://www.intralinea.it/splashpage/newindex4.php>

Електронски часопис *Interlinea* издаје Универзитет у Болоњи и намењен је првенствено преводиоцима. Већина чланака је на италијанском језику, док су резимеи доступни и на енглеском језику.



**Часопис за њошуларну књижевност и медијску културу - Belphegor**  
<http://etc.dal.ca/belphegor/>

Часопис *Belphegor* је интернационални часопис за популарну књижевност и медијску културу. Часопис објављује све релевантне теоретске анализе као и интердисциплинарне и компаративне студије. Циљ часописа је да стимулише истраживања, дискусију и сарадњу међу истраживачима из шест говорних подручја: англо-саксонског, француског, италијанског, немачког, шпанског и португалског.



**4. Поучавање и учење страног језика**

У оквиру ове теме даћемо неколико корисних Интернет локација за енглески, француски, шпански и немачки језик. Локације на које ћемо указати су креирале релевантне институције, са циљем да стимулишу учење страног језика и да подрже предаваче.

## **Енглески језик - Becta**

<http://www.becta.org.uk/research>

Читаоце упућујемо на Интернет адресу *Becta* (енг. British Education Communications and Technology Agency) - британске образовне агенције за комуникацију и технологије, која садржи велики број докумената са резултатима истраживања. *Becta* је водећа државна агенција за ИКТ у образовању коју подржава британска влада, националне организације, факултети и школе у циљу примене и развоја ИКТ-а.



## **Француски језик - Grimore**

<http://french.chass.utoronto.ca/fre180/>

На *Grimore* локацији можемо пронаћи корисне материјале попут: француске граматике, француско-енглеског речника и историјских чланака. Локација је намењена наставницима који

## **Introduction to French Studies FRE 180Y**



Erindale College - University of Toronto  
Pascal Michelucci

поучавају и студентима који студирају француски језик у оквиру универзитетског образовања.

## **Шпански језик - Cento**

*Virtual Cervantes*

[http://www.cvc.cervantes.es/  
portada.htm](http://www.cvc.cervantes.es/portada.htm)



Локацију презентује познати Институт Сервантес, који у читавом свету промовише шпански језик уз поштовање различитости хиспанских заједница. Најсавременији материјали се могу пронаћи на вебсајту *Centro Virtual Cervantes*.

дискусије, наставни материјали и наставни програми.

Локација Института Сервантес у Београду је: <http://belgrado.cervantes.es/>

## **Немачки језик - Deutch Lernene mit Jetzt Online**

<http://www.goethe.de/z/jetzt/>



На овој локацији презентован је програм за учење немачког језика, који је фокусиран на читање, креативно писање и комуникацију са ученицима и студентима који се налазе широм света. Комуникација се одвија захваљујући сервисима Интернета, тачније преко електронске поште, форума и "соба за ћаскање" (енг. chat rooms). Посетиоцима локације доступни су чланци омладинског часописа *Jetzt Online*, као и наставни материјали.

mr Мирослава Ристић,   
Учитељски факултет, Београд

## **УПУТСТВО АУТОРИМА**

Часопис *Иновације у настави* објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога, *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, преведене радове, тематске библиографије, приказе књига, извештаје, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на дискети и не враћају се.

**Адреса редакције је:** Учионски факултет,  
Београд, Народног фронта 43

**E-mail:** [inovacije@uf.bg.ac.yu](mailto:inovacije@uf.bg.ac.yu)

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* да би био укључен у процедуру рецензија. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

### **Стандарди за припрему рада**

**Обим и фонти.** Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3 800 - 5 600 знакова).

**Наслов рада.** Иznад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фундаторска местоиме која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фундаторска местоима треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

**Резиме.** Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

**Кључне речи.** Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се великим словима и одвојене су косом цртом.

**Основни текст.** Радове треба писати језгриво, разумљивим стилом и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

*Референце у тексту.* Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публиковања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница "i sar." или "et al."

*Цитати.* Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

*Списак литературе.* На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача нпр. Рот, Никола (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов члanka, пуно име часописа (курзивом), волумен (boldован), број и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, Београд, 48, 3, 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публико-вани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999a, 1999b...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.

*Слике и табеле.* Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле могу се припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем на паус папиру). Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Прилажу се на посебним листовима папира, без пагинације, класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије (на пример, табеле 1, 2, 3... графици 1, 2,3... ). Редни број слике или табеле, као и презиме аутора, уписати на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

*Статистички подаци.* Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: **F = 25,35, df=1,9, p < .001** или **F(1,9)=25,35, p < .001** и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

*Фусноте и скраћенице.* Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати, осим изузетно познатих.