

MODERN LANGUAGES
JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

Year XXXVIII / Issue 1 / 2018

ISSN 0514-7743

Association for Foreign Languages and Literatures
Faculty of Philology, University of Belgrade

ЖИВИ ЈЕЗИЦИ
ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Година XXXVIII / Број 1 / 2018

ISSN 0514-7743

Друштво за стране језике и књижевности Србије
Филолошки факултет Универзитета у Београду

EDITORIAL

Editor in Chief

Olivera Durbaba, PhD
Faculty of Philology, University of Belgrade

Managing editor

Vojkan Stojičić, PhD
Faculty of Philology, University of Belgrade

Editorial Assistant

Srdan Petrović
Faculty of Philology, University of Belgrade

EDITORIAL BOARD

Boris Dudaš, PhD, University of Rijeka
Danijela Đorović, PhD, University of Belgrade
Katarina Zavišín, PhD, University of Belgrade
Milena Jovanović, PhD, University of Belgrade
Kostas Kanakis, PhD, University of the Aegean
Vladimir Karanović, PhD, University of Belgrade
Svetlana Kurteš, PhD, University of Madeira
Karla Marelo, PhD, University of Torino
Biljana Radić Bojanić, PhD, University of Novi Sad
Veran Stanojević, PhD, University of Belgrade
Jelena Filipović, PhD, University of Belgrade

SCIENTIFIC BOARD

Emina Avdić, PhD, The Saints Cyril and Methodius University of Skopje
Julijana Vučo, PhD, University of Belgrade
Snežana Gudurić, PhD, University of Novi Sad
Marjana Đukić, PhD, University of Montenegro
Ana Jovanović, PhD, University of Belgrade
Ksenija Končarević, PhD, University of Belgrade
Vesna Krajišnik, PhD, University of Belgrade
Igor Lakić, PhD, University of Montenegro
Ljiljana Marković, PhD, University of Belgrade
Tatjana Paunović, PhD, University of Niš
Sanja Radanović, PhD, University of Banja Luka

УРЕДНИШТВО

Главна и одговорна уредница

др Оливера Дурбаба
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Оперативни уредник

др Војкан Стојичић
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Секретар уредништва

Срђан Петровић
Филолошки факултет Универзитета у Београду

УРЕЂИВАЧКИ ОДБОР

др Борис Дудаш, Универзитет у Ријеци
др Данијела Ђоровић, Универзитет у Београду
др Катарина Завишин, Универзитет у Београду
др Милена Јовановић, Универзитет у Београду
др Костас Канакис, Егејски универзитет на Митилинију
др Владимир Карановић, Универзитет у Београду
др Светлана Куртеш, Универзитет у Мадеири
др Карла Марело, Универзитет у Торину
др Биљана Радић Бојанић, Универзитет у Новом Саду
др Веран Станојевић, Универзитет у Београду
др Јелена Филиповић, Универзитет у Београду

НАУЧНИ ОДБОР

др Емина Авдић, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
др Јулијана Вучо, Универзитет у Београду
др Снежана Гудурић, Универзитет у Новом Саду
др Марјана Ђукић, Универзитет Црне Горе
др Ана Јовановић, Универзитет у Београду
др Ксенија Кончаревић, Универзитет у Београду
др Весна Крајишник, Универзитет у Београду
др Игор Лакић, Универзитет Црне Горе
др Љиљана Марковић, Универзитет у Београду
др Татјана Пауновић, Универзитет у Нишу
др Сања Радановић, Универзитет у Бањој Луци

PEER REVIEWERS

dr Emina Avdić, PhD, University of Skopje
dr Julijana Vučo, PhD, University of Belgrade
dr Olivera Durbaba, PhD, University of Belgrade
dr Jelena Ginić, PhD, University of Belgrade
dr Ljiljana Đurić, PhD, University of Belgrade
dr Miloš Kovačević, PhD, University of Belgrade
dr Katarina Krželj, PhD, University of Belgrade
dr Vučina Raičević, PhD, University of Belgrade
dr Jelena Filipović, PhD, University of Belgrade

PROOFREADERS

Olivera Durbaba
Vojkan Stojičić
Srđan Petrović

РЕЦЕНЗЕНТИ

др Емина Авдић, Универзитет у Скопљу
др Јулијана Вучо, Универзитет у Београду
др Оливера Дурбаба, Универзитет у Београду
др Јелена Гинић, Универзитет у Београду
др Љиљана Ђурић, Универзитет у Београду
др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду
др Катарина Кржељ, Универзитет у Београду
др Вучина Раичевић, Универзитет у Београду
др Јелена Филиповић, Универзитет у Београду

ЛЕКТУРА

Оливера Дурбаба
Војкан Стојичић
Срђан Петровић

САДРЖАЈ / CONTENTS

ЛИНГВИСТИКА И ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА

Ивана Јовановић

НОВИНАРСКЕ ФОРМЕ У ТЕОРИЈИ И НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Jasmina Mahmutović

ALCHEMISTEN, ZAUBERER, ADEPTEN:
ESOTERISCHE DENK- UND DEUTUNGSMUSTER
IN DER BERICHTERSTATTUNG ÜBER DAS FINANZWESEN

ГЛОТОДИДАКТИКА

Andrea Žerajić

JEZIČKA POSTIGNUĆA UČENIKA ZAVRŠNIH
RAZREDA OSNOVNIH ŠKOLA U OBLASTI
NEMAČKOG KAO DRUGOG STRANOG JEZIKA

Nikoleta Momčilović

EINFLUSS VON ERWORBENEN L2-KENNTNISSEN
UND ERFAHRUNGEN AUF DAS L3-LERNEN BEI
LEXIKALISCH-GRAMMATIKALISCHEN ÜBUNGEN

Bertrand Fonteyn

DÉCENTRATION ET RÉFLEXIVITÉ:
UNE EXPÉRIENCE DIDACTIQUE EN FLE

Мира Попин

ГЛОБАЛНА СИМУЛАЦИЈА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Ања Пешић

МЕЂУЈЕЗИЧКА ИНТЕРФЕРЕНЦИЈА ПРИ УСВАЈАЊУ ГРАМАТИКЕ
РУСКОГ ЈЕЗИКА НА ПРИМЕРИМА ГИМНАЗИЈЕ «СВЕТИ САВА»
И ТРИНАЕСТЕ БЕОГРАДСКЕ ГИМНАЗИЈЕ.....

У ФОКУСУ: ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА

Љиљана Ђурић

ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА У СРБИЈИ:
ПОГЛЕД У БЛИЖУ И ДАЉУ ПРОШЛОСТ

Katarina Zavišin

DVOЈЕЗИЧНА (CLIL) NASTAVA U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIЈE:
SADAŠNJI IZAZOVI I PREDLOG SMERNICA ZA BUDUĆNOST

Tatjana Glušac

DVOЈЕЗИЧНА (SRPSKO-ENGLESKA) NASTAVA U VOJVODINI:
UVOĐENJE I PRVI REZULTATI

ИЗ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

Ирена Пантић

ПРИМЕР ДОБРЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ – НАСТАВА
ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ПРИМЕНОМ CLIL МЕТОДЕ

ХРОНИКА

Мира Симеуновић

ТРИБИНА О СТАТУСУ ПРЕДМЕТА ДРУГИ СТРАНИ ЈЕЗИК

**ЛИНГВИСТИКА И
ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА**

НОВИНАРСКЕ ФОРМЕ У ТЕОРИЈИ И НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

У раду се разматрају жанровске форме у новинарству, и утврђује се место новинарске стилистике у наставној пракси. У филолошком приступу новинском медију инсистира се на текстолошкој методи, јер је текст писмени производ стваралачког чина новинара, а у методичком – разматрају се наставно-оперативне могућности у анализи новинског текста и новинске поруке. Закључујемо да се у настави српског језика и књижевности на методолошко-методички одабраним примерима новинских текстова ученици могу сусрести са писаном и, по правилу, писменом формом текста, те и са језичком нормом, у културом уопште.

Кључне речи: жанристика, медиологија, функционална стилистика, настава.

1. Уводна разматрања – о методолошко-теоријским аспектима проучавања новинарских форми

1. Новинарство је окарактерисано као *умеће* (исп. о томе у Јовановић 2010). Значи, оно није уметност, а није ни занат. Новинарство је друштвена делатност слична политици (из чијег је крила поникла), затим просвети, науци итд. Ту наравно спада и уметност, чија искуства, као и искуства других поменутих активности, бивају уграђивана у новински текст.

а) Ив-Франсоа Ле Коадик (2005) истиче да се четири научне дисциплине и четири практичне делатности: библиотекарство, музеологија, документаристика и новинарство – баве

* vasdejks@gmail.com. Докторанд на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

изучавањем информације. За Умберта Ека (1973) информација је једна активна количина, она је нешто што се додаје ономе што већ знамо и што нам се приказује као оригинална тековина. Теоретичари новинарства под појмом информације подразумевају пре свега новинску, и разумеју је као мисаони садржај изражен у форми интерпретације или објашњења чињеница, и њену основну функцију налазе у пружању нових сазнања о свету који нас окружује. Једно излази из оваквих интерпретација – новост чини срж информације. Новинска информација, међутим, има и један културолошко-психолошки спецификум – она мора бити актуелна и занимљива за масовног реципијента.

б) Социологија, комуникологија и лингвистика комуникације, те посебно теорија новинарства, тј. журналистика, на крају и етика и естетика комуникације, – феномен комуникације осветљавају поглавито кроз семиолошку призму. Теоретичари журналистике, као Душан Славковић (1975: 17–41) и Јелена Јовановић (2010: 7–12), на пример – новинарство сматрају једним од средстава за 'масовно комуницирање'. Масовно комуницирање они дефинишу као процес размене информација у коме постоји механизам преношења порука изражених, пре свега, речима и сликом.

2. У раду ћемо поћи од тезе да новинска комуникација означава чин слања информације од њеног ствараоца и ирадијатора до примаоца, али ће питање комуникације најављеном темом нужно ограничити на перспективу жанровске диференцијације новинског дискурса, и на њену употребу у настави српског језика и књижевности, тј. употребну вредност са методичког становишта.

а) Први, и основни, комуниколошки смер објашњив је новинским текстом као инспиратором: посредством текста читалац прима информацију о одређеном саопштењу, и тако задовољава своју потребу за обавештеношћу, а истовремено на свој начин реагује на поруку. Други комуниколошки смер, тј. реакцију читалаца или тзв. фидбек – овом приликом ћемо у

разматрању заобићи. Медијски комуникативни процеси нису само интерактивна појава између два или више субјеката, или две или више група субјеката, већ њихов сплет ствара услове за формирање, развој и стабилизацију тзв. 'јавног мњења': културне атмосфере датог колектива².

б) Један од изразитих медијатора јавног мњења јесте управо новинарство, јер је оно у савременом друштву толико нарасло да је постало најважнија област интелектуалног општења међу људима. На радију и телевизији, у електронској пошти, интернету итд. – овај вид друштвеног живота далеко је превазишао књигу и остале облике јавне вербалне делатности уопште. Главна функција новинарства – према ставу изнесеном у 'Лексикону новинарства' (1979) – састоји се у обавештавању јавности о свим битним чињеницама стварности неопходним за сазнавање света у коме живимо, и без чега се људско понашање не може ефикасно остваривати.

3. У филолошком приступу новинском медију готово је немогуће избећи текстолошки приступ, јер је, по природи ствари, текст писмени производ стваралачког чина новинара. Његова композиција и језичка обележја условљена су жанром, али и индивидуалним стилем³. Садржаји новинских текстова могу бити веома разнолики јер се свеукупно друштвено искуство талози у свакодневном животу и посебно у језику, и даље усмерава према медијима. Само се условно и грубо може говорити о информативним, едукативним, политичко-пропагандним или забавно-образовним садржајима. У свима њима

2 Управо Франц Врег (Vreg 1973) истиче да је процес комуницирања међу људима елементарни људски посредник у процесу друштвене размене мисли и ставова. На истој теоријској линији јесте и Јирген Хабермас (Habermas 1969), који јавно мњење схвата као систем културно наследних и језички организованих резерви значењских модела који репрезентују мишљење колектива. А круг теоријских истомишљеника о јавном мњењу проширују и Радоје Симић и Јелена Јовановић у својој књизи *Основи теорије функционалних стилова* (2002).

3 О стилским аспектима новинске речи исп. Јелена Јовановић (2010), Бранко Тошовић (2002) и Марин Младенов (1980).

једна општа комуникативна тежња остаје иста: учинити информацију доступном масовном адресату. На питање како то спровести – Владислава Петровић даје одговор у својој књизи *Новинска фразеологија* (1989: 52), објашњавајући је употребом уобичајених, стандардних облика и конструкција: морфолошких, лексичких, фразеолошких и синтаксичних средстава. Не треба, разуме се, искључити ни оне ређе случајеве – тежњу новинара да разбију монотонију укалупљених, шаблонизираних израза, па у ту сврху траже нов, свеж израз. Ако је естетички⁴ критериј претпостављен уметничкој комуникацији, онда је он на исти начин пожељан у новинској, посебно у неким њеним жанровима, на пример, у репортажи, карикатури и сл. – али и даље није у истој равни са етичким.

4. Теоретичари новинарства постигли су значајне резултате у методолошком и термиолошком разграничењу новинских форми, а ми ћемо се у овој тачки разматрања осврнути укратко и на медиолошке врсте. У начелу, и само донекле у ослонцу на *Новинарске жанрове* Радомира Животића (1993) – препознали смо следеће новинске вербатолошке форме: 1) праве, 2) посебне, 3) прелазне, 4) мешовите, 5) маркетиншке, 6) периферне и 7) интернет новинарство.

а) У праве новинске форме сврстава вест, извештај, коментар, чланак, белешку и сродне врсте, књижевну критику, приказ и рецензију, и карикатуру. У посебне форме спадају интервју, конференција за штампу, округли сто, анкета и изјава. У прелазне – репортажа, кратка прича и цртица, фељтон, и роман и прича у листу. Мешовите форме су портрет, сталешке форме и некролог. У маркетиншке новинске форме спадају новински огласи и рекламе. Периферне су форме стрип, укрштенице и енигматика. И коначно, интернет новинарство има, с једне стране, и текстовне врсте које подсећају на праве новинске, има, међутим, и с друге стране – различите хибридне и нове форме.

б) Према дефиницији Олге Ахманове (1966: 32), жанр представља тип говора који је одређен датим ситуацијама са

4 Исп. о томе више код Жана Кона (2001).

назначеним циљем употребе. Григориј Јаковљевич Солгањик (Солганик 1973: 19) одређује жанр као релативно устаљену композиционо-говорну схему, у којој се изражава одређени апстрактни однос говорника према предмету и садржају. Михаил Бахтин (1980: 54) заступа становиште да су језички или функционални стилови исто што и „жанровски стилови одређених сфера људске делатности и општења, а да репертоар жанрова „расте у оној мери у којој се дата сфера развија и постаје сложенија“.

в) Совјетски теоретичари (Богданов и Вјаземски 1973: 54), истина условно, издвајају две врсте жанрова: информативне и публицистичке (исп.: Славковић 1975: 128–129), мада се новинарска врста може означити и шире: „као писмено, звучно или сликовно саопштење политички актуелних, друштвено значајних, нових или поново установљених, документарно титулисаних догађаја или идејних израза“ (Марко 1972: 16–17). Са тог становишта, са становишта употребе различитих сигнала, односно техничких средстава помоћу којих се саопштавају одређени новинарски садржаји, постоје три врсте облика новинарског изражавања: а) писани, б) говорни (аудитивни) и в) сликовни (визуелни)⁵.

5. Оваква теоријски постављена жанровска диференцијација има свој практично-употребни еквивалент у дневним листовима. Наиме, рубрицизираност новина довољан је по себи композициони разврстач тема и стилова, па и читалачке публике. Обједињене у рубрике – теме су на одређени начин систематизоване по областима, обрађене у појединим жанровима и врстама текстова, а увек у складу са интенцијама и постављеним циљем новинара, његовим интересовањем, способностима, укусом итд.

5 Исп. о томе више код Душана Славковића (1975: 125–126).

2. О новинарским формама и жанровима у наставној пракси

1. У новинама се сусрећемо са писаном и, по правилу, писменом формом текста. То може бити директан сусрет са језичком културом, а у сваком случају са једним њеним аспектом – а то је језичка норма. Гледано семантички, сваки текст, те и новински, изграђује свој смисао тако што се партикуларни значењски сегменти компоњују у јединствену глобалну структуру. Обично је та структура најављена експлицитно већ насловом ако је он информативне природе, или пак алузијама и асоцијацијама ако је наслов експресивне или фигуративне природе.

1.1. Шта може учинити наставник да би новинску поруку учинио пријемчивијом?

а) Поред избора садржаја занимљивих ученицима одређеног нивоа образовања, или избором општепознатих, те и актуелних садржаја и форми, – наставник преко препознатљивих формално-садржинских израза и конструкција – уводи ученике у рецептивни простор новинског дискурса на начин на који је ученик 'навикнут'. Један од методичко-методолошких задатака наставника биће да оне новинске текстове које не пишу сами публицисти, већ научници или уметници, теоријски 'умекшавају', тј. ослобађају га од чврсте терминологије или енигматског стила. С тим у вези, у наставној пракси треба избегавати публицистичке текстове о политичким збивањима, на пример, на међународној сцени, јер ћемо тамо наићи на језик дипломатије и интернационалну фразеологију, пре свега на ону која је стилски необележена.

б) У овом смислу, и сама, условно речено, категорија прималаца поруке, а то су ученици – морају бити предмет научне опсервације. Они нису стихијски укључени у комуникативни циклус масовне комуникације – као јавност, као публика или маса (с тим што овај последњи термин може имати негативну конотацију), – они су у масовну комуникацију укључени, пре свега, преко наставног-образовног програма.

1.2. У публицистици постоји велики број родова и врста, тј. жанрова – како се у теорији новинарства обично говори (и како је у *Уводу* овога рада наглашено): писмених – новинска информација, чланак, коментар, преглед, писмо, памфлет, полемика и сл.; и усмених – јавни наступ, говор, реферат, разговор. Термини жанр, род, врста итд. потичу из књижевне теорије (РКТ 1992: s. v. Уп. и Живковић 1963). У такве се категорије сврставају „књижевна дела која имају извесне заједничке и само њима својствене особине, при чему се обично не прави разлика да ли је у питању књижевни род или врста, односно подврста“.

а) У настави је пожељно иступати теоријски економично и аналитички-практично, те у том смислу овде се сматра да је добро поћи од упрошћене класификацијске схеме, и за основу узети критериј припадности текста новинском стилу. По томе би новинске текстове ваљало разврстати у две групе: у новинске у ужем смислу, или праве новинске текстове, и специјалне новинске текстове. Први су по функцији информативни, а други сем информативне имају и друге посебне намене. Уз то, теоретичари по правилу говоре и о новинарском тексту уопште, и о његовом стилу – са гледишта како 'треба', а не 'како јесте', дајући тако прилично идеализовану слику новинарства. Препоручљиво је наставнику држати се литературе у излагању о основним својствима новинских текстова, а у прегледу примера ваљало би да се потрудити да покаже новинску реалност.

б) За основношколски ниво препоручљиво је обрађивати писмене форме медијског дискурса, и то не све, већ оне једноставније: вест, инвервју, извештај, коментар и репортажу. За средњошколски ниво наставе могућно је писменим формама придружити и неке усмене, нпр.: реферат или разговор о некој актуелној друштвеној, или још боље – културној теми.

2. Стога, стицање критичке медијске писмености може у великој мери да помогне ученицима да се лакше носе с овим заводљивим културним окружењем.

а) Стицање способности тумачења, критиковања и одолевања медијским манипулацијама помаже им, заправо, да се

оспособе за стварање бољег односа према доминантним медијима и култури. „Оно може ојачати суверенитет личности према медијској култури и обезбедити јој већи утицај у сопственој културној средини, као и писменост неопходну у стварању нових облика културе“ (Келнер 2004: 6). То подразумева селекцију одређених тема и одређених новинских жанрова ради њиховог методичког 'привођења' настави српског језика и књижевности. А то, по себи, подразумева и одређено методолошко калибрирање новинске грађе, као и лингвистичко сондирање, а код појединих новинских форми – и књижевно-критичко и књижевно-теоријско тумачење.

б) Зашто укључивати, према потреби – и књижевно-историјску и критичку интерпретацију? Наиме, новинарство је на својим почецима преузимало одређене моделе књижевно-уметничког говора, па се у свом даљем развоју непрестано удаљавало од књижевности, да би се данас ослањало не само на писмени израз већ и на друге кодове (визуелне, звучне и др.)⁶. А модерна књижевност је, такође, увелико иновирала традиционалну матрицу коришћењем нових изражајних средстава и поступака, – показала је способност апсорбовања свих облика језичке комуникације и њиховог активирања у поетском⁷ сликању света. На такву помисао сугерирају и компетентне речи Милоша Бандића о новинарству у *Речнику књижевних термина* (1992: s. v.). „Писано живим, вибрантним и сугестивним стилем, новинарство доприноси развоју језичког израза, а у раним епохама стварања књижевног прозног израза (код нас нпр. у другој половини 19. в.) имао је значајног удела у формирању прозног стила“.

3. Када кажемо облици новинарског изражавања или новинарски жанрови, или форме новинарског стварања, тј. новинарске врсте – онда под тим, у настави матерњег језика,

6 Управо се због тих вербалних и невербалних карактеристика данас новинарству најчешће прилази интердисциплинарно.

7 Поједини облици новинарског изражавања, чини се управо они маргинални – као што су рекламе – прагматичком инструментализацијом, доприносе формирању привидног естетског искуства.

треба подразумевати 'вест', 'извештај', 'интервју', 'белешку', 'коментар', 'репортажу' итд.

3.1. (а) Прво методолошко-методичко питање мора бити: шта је све то? Одговор је, наизглед, лако дати – у називу стоји и објашњење: то су облици, форме, жанрови, кроз које или помоћу којих новинари саопштавају чињенице, мисли, идеје, ставове; начини презентирања одређених садржаја, у нашем случају, новинарских садржаја. (б) Друго методолошко-методичко питање јесте: шта је, пак, новинарски садржај? Најбоље је у настави инсистирати да је то једноставно информација, у ширем значењу те речи. (в) Трећи методолошки корак јесте конклузивни, тј. дефиниција. Дакле, облици новинарског изражавања били би карактеристични начини којима се обликује одређена грађа ради објављивања у средствима масовног комуницирања. (г) Четврти корак мора бити сумирајући, и он се остварује тек након проведене анализе репрезентних примера доминантних новинских жанрова.

3.2. На овом интерпретативном ступњу жанр се одређује као типична форма новинарског изражавања, а пошто форма зависи од теме и циља – важно је ученицима скренути пажњу на то да су у питању садржајно-композицијске и лексичко-стилске особености. (а) Глобални закључак проистиче из свих претходних методолошких корака, и тиче се комплексне дефиниције жанра. (б) Жанр⁸ се, дакле, не одређује једном, већ целином карактеристика, тј. узимају се у обзир доминантне особености, са нагласком да на карактер жанра битно утичу индивидуалне способности писца, новинара.

8 „Жанр је мања скупина дјела унутар врсте, која садржи све особине које има врста али и неке друге“ (Солар 1991: 117), и детерминисан је карактером информације и интенцијом новинара. По Сергију Лукачу (1998: 71) постоји трипартитна подела жанрова на: а) фактографске: вест, извештај, интервју; б) белетризоване: репортажа, уметничка критика (једним делом), фељтон, хумористички текстови, карикатуре; и в) аналитичке: уводник, коментар, колумна, мале форме (белешка), уметничка критика (једним својим делом).

4. На средњошколском нивоу наставе ваљало би ученицима скренути пажњу на чињеницу да нису сви текстови објављени у новинама – новинарске врсте. Новинарски рад, у односу на друге сличне делатности, тј. оне које се тичу писања – има, наравно, понечег заједничког, али далеко више само себи својствених обележја.

4.1. Литерарни одломци или романи у наставцима, научне анализе, опште политичке студије или уско стручни прилози – сви ти текстови који се такође објављују у средствима масовног комуницирања, у основи се разликују од новинарских жанрова, иако, самим чином објављивања у штампи, на радију или телевизији, добијају неке атрибуте новинарских текстова. Па ипак, то нису и не могу бити чисти облици новинарског изражавања, јер не поштују битне принципе стварања тих облика.

4.2. У идентификацији новинског текста од помоћи ће наставнику бити инсистирање на препознавању оних елемената које мора имати сваки новинарски текст, као и информација коју тај текст доноси: новост, актуелност, истинитост и важност или занимљивост.

а) Након идентификације ових композиционо-семантичких и(ли) тематских елемената, методички је пожељно аналитички утврђивати – на одговарајућим текстовним узорцима – како се они обавезно налазе у свим облицима новинарског изражавања – у вести и извештају, у коментару и интервјуу, у репортажи и подврстама њиховим.

б) У синтетичком погледу на анализиране текстове, тј. након уочених истих или сличних особености – наставник са ученицима покушава одредити на основу квалификацијских црта, оне више, типске – класификацијске и категоризацијске. То се остварује на тај начин што се поменуте карактеристике схватају као заједничка нит жанрова и оно што их одваја од свих других врста људске делатности које имају, бар наизглед, сличности са новинарством (књижевност, пре свега). То је, ваља нагласити, предуслов стварања било ког новинарског жанра.

5. Конкретна форма, конкретна композиција и конкретна језичко-стилска обрада – само су спољни изрази ове основне функције новинарског производа. У том смислу, методичко-методолошка стратегија морала би бити заснована на утврђивању поступака и извора релевантних за новин(ар)ски облик изражавања.

5.1. У завршним разредима основне школе, а посебно у средњој школи (и опет посебно у филолошким гимназијама), важно је истаћи да је структурно-композиционо уобличење новинског текста пре свега у зависности од његове информативне функције – од циља, намере или задатка коју у себи носи као садржај (или чињеница). Други важан моменат тиче се препознавања тежње или жеље новинара⁹ да постигне одређени утицај на понашање људи.

а) Најважније је – са садржинског аспекта гледано – ученицима скренути пажњу да постоје две основне врсте облика новинарског изражавања: информативни и аналитички. У прву групу информативних облика спадају: *вест* (са подврстама: фото-вест и филмована вест), и *извештај*. У другој су групи ангажовани текстови, тј. они који изражавају ставове и мишљења, и отворено казују своје оцене – *коментар*, са подврстама: 'белешка' ('осврт'), 'друштвена хроника', 'чланак', 'рецензија', 'карикатура', као специфичан ликовно-уметнички и новинарски производ и, под одређеним условима, 'козерија' и 'сатира'; *интервју*, са подврстама: 'конференција за штампу', 'округли сто', 'анкета', 'изјава'; и *репортажа*, са подврстама: 'цртица', односно 'фичер' и, под одређеним условима, 'фељтон'.

б) Обе форме информативног новинарства ваљало би обрадити у настави, а што се тиче ангажованог новинарства – требало би издвојити само глобалне форме, док се подврстама или поджанровима може прићи селективно.

5.2. Анализом различитих новинских форми наставник заправо проводи методичку навигацију према теоријском и

9 На овом образовном нивоу боље је не постављати могуће смисаоне алтернате типа: уредник, власник листа и сл.

апстрактном мишљењу ученика – разуме се, увек примерено њиховим перцептивним могућностима. На тај начин се долази до закључка да се новинарски стил одликује специфичним изразом који највише зависи од жанровске опредељености. У анализи треба даље поставити питање не само лингвистичког статуса језичких јединица у новинском тексту, већ и питање њихове комуникативне вредности. А на тај се начин може утврдити да су језички елементи који реализују новински стил, у ма ком његовом жанру, увек у служби преношења поруке, и зато новинарство тако широко захвата у језички систем. И управо због тога новинарски дискурс бира стил или начин излагања којим ће на најразумљивији и најбржи начин пренети поруку најширој публици. И зато је важно, са стилистичког аспекта – проучавати не само језик¹⁰ у новинарским жанровима, већ упоредо и процес преношења информације.

6. Овим замишљеним методичко-методолошким путем – наставник се поново враћа жанру, тј. осветљава га са различитих методолошких и интерпретативних инстанци. У наставној пракси систематизација¹¹ новинарских жанрова захтева да се у обзир узму формална и садржинска мерила.

1. У формалном погледу, информација би се могла поделити на два дела: на такозвану писану информацију и фотографију, односно илустровану информацију (пошто се она често не може третирати само као додатак тексту). Са становишта садржаја, новинске информације деле се у три основне групе.

6.1. У прву групу спадају сви облици новинарског изражавања који имају за циљ, пре свега, да упознају јавност са чињеницама, дакле, облици *фактографског карактера*: то су информативне новинске форме – потпуна, непотпуна и проширена вест (извештај), затим фактографски интервју и фото-

10 У поглављу 'Новинарски алати' (2005: 49–104) – Штефан Рус-Мол даје преглед најважнијих новинарских средстава. Реч је о коришћењу стилских форми, о језику у суштини, као и о примени бројева и статистика. О ванјезичким и симболичким средствима у новинским текстовима писала је и Јелена Јовановић (2010: 230–265).

11 О томе више у: Жлендер (1967: 66–67)

вест. Како је ово најчешћа новинска форма, препоручујемо је као најчешћи пример анализе новинског текста у наставној пракси, – и показаћемо на неколико изабраних примера интерпретативни модел. Као класична, вест се најчешће појављује у средствима масовног комуницирања.

Тадић се вакцинисао против новог грипа

Председник Србије Борис Тадић вакцинисао се јуче против новог грипа. Тадић се вакцинисао на свом радном месту, у згради Председништва на Андрићевом венцу.

Председник Србије прошле седмице је рекао да чека резултате анализе да ли је на ногама преболео нови грип, како би се, ако резултати буду негативни, потом вакцинисао.

Бета (Политика, 31.12.2009, стр. 3)

Вест треба, дакле, да буде састављена тако да се чињенице опет коментаришу само чињеницама (исп.: Карвашова 1969: 43).

6.2. Проширена вест приближава се извештају:

Умало судар авиона над Београдом

Авион „боинг 777“ израелске компаније „Ел ал“ са 120 путника у понедељак око 20 часова замало је избегао судар са „Ер Франсовом“ летелицом у ваздушном простору Србије. Директорат цивилног ваздухопловства Србије саопштио је да је дошло до нарушавања норми за раздвајање између француског ваздухоплова на линији Париз–Софија и израелског авиона на линији Тел Авив–Њујорк... Контрола летења је о догађају обавестила српске ваздухопловне власти, које су одмах обавиле инспекцијску контролу... О поменутом догађају и резултатима анализе обавештене су ваздухопловне власти Израела и Француске.

М. Л. (Политика, 31.12.2009, стр. 2)

Овај текст има много елемената извештаја. Али како су остали подаци подређени кључној вести о избегавању судара авиона, сматрамо да су остали узети да би послужили као

подлога за коментар о раду београдске контроле летења. Вероватно је овде могуће наћи и елементе званичног саопштења са циљем да се поменута Дирекција заштити од евентуалних последица, и сл.

6.3. Фото-вест може имати двојаку функцију: да буде само илустрација, допунско објашњење, документ, односно аргумент једном новинарском напису, или да, као потпуно самостална рубрика, без текста или са свега неколико редака текста, информише, па и протумачи догађај. Пошто делује визуелно, фото-вест је, по правилу, снажна, упечатљива, убедљива и сугестивна.

	<p>Република Српска <i>У РС почела настава за 165.700 основаца и средњошколаца И министар водио децу Екипа „ЕуроБлиц“ Блиц, 04.09.2007. - 10:26</i></p>
---	--

Ова вест је један од визуелних (сликовних) начина новинског изражавања. Може се рећи да садржи неке од елемената новинског изражавања, као означног аспекта и зато представља информативни облик изражавања, али се може приметити да информација није толико важна. У овој вести можемо добити одговоре на свих пет питања (ко, где, када, шта, како). Дакле, ово је једна визуелна вест, тј. фото-вест која сликом саопштава свој садржај, тумачи догађај, а употпуњена је са врло мало текста, тачније само са једном реченицом, која нам даје кључну информацију и упечатљивим насловом, који је само додатно прецизира.

6.4. Филмована вест се знатно разликује од фото-вести. Забележена на филмској траци она има изванредне квалитете јер догађај приказује управо онакав какав је – у кретњи, у свим његовим фазама. Филмована вест, као и фото-вест, има и дру-

гу функцију: да сачува од заборава прошлост (исп.: Славковић 1975: 159–160).

Nakon što temperatura poraste za par stupnjeva otopit će se led na polovima, podići razina mora, a postoji opasnost i od novog ledenog doba

METRO | 06:30 | 06.12.2009 | 24sata



(1) За стварање вести потребан је релативно строг план изградње, и њена композиција треба да личи на пирамиду. Језички кратке, јасне и некоментарисане вести садржајно треба да буду одређене одговорима на помињаних пет питања¹². У врху вести стоји најважнија информација, о којој се у литератури говори као о 'климаксу првог принципа'. Важност¹³ информације додатно се истиче и у наслову рубрике. У првом реду, обично одштампаним масним словима, садржана је суштина 'вести', која треба да садржи одговоре на питања, и да не понавља формулације наведене у надслову, да не би коришћењем истих реченица постала досадна за читање. Извештавање се затим шири, пратећи по важности, од важнијих ка мање значајним. Посматране с краја, реченице вести би требало да буду све краће, не губећи на информативности садржаја.

(2) На основу свих изнетих ставки, можемо произвести закључак да је вест кратко и актуелно обавештење, које треба да пружи велики број информација уз ограничење броја слова,

12 Број елемената креће се од три или пет до седам и више – Ко? Шта? Када? Где? Како? Зашто? Одакле? И сл.

13 Новинска вест се одликује посебном техником; значај вести се истиче местом у листу, графички – обликом и величином слова, допуњује сликом или цртежом (што јој повећава снагу аутентичности), или, ако су вести мањег значаја, објављују се у низу.

јер је једна од претпоставки вести управо сажетост. Осим тога, она мора да поштује начела писања, а то су, подсетићемо се, јасност, концизност, тачност, живост и складност.

II Ваљало би се, даље, бавити поделом новинских текстова према садржинском критерију, и издвојити другу групу коју би сачињавали новинарски жанрови који износе оцене, мишљења и ставове о одређеним чињеницама, односно о догађају, дакле, *аналитички облици* – као што су: коментар, чланак, аналитички интервју, рецензија и фото-коментар. Препоручујемо у настави примену сличног интерпретативног модела који је спроведен у анализи вести.

III Трећу групу представљале би новинарске врсте код којих новинар жели да јавности дочара атмосферу о чињеницама, односно догађају, да живо и сликовито изрази своја осећања и свој однос према догађају. Ови облици новинарског изражавања обично се називају *белетристичким* (репортажа и фото-репортажа). Осврт, белешка, цртица, друштвена хроника итд. по својој основној унутрашњој грађи, композиционој архитектури и начину тематске обраде немају карактеристике жанрова, већ могу бити само видови одређеног жанра.

7. На основу проведених анализа и интерпретација – наставник може приступити уопштавању, тј. и дефинисању новинарске врсте.

7.1. Новинарска врста (појава) представља језичку репродукцију догађаја која пролази кроз призму стваралачког субјекта, то је стварност ухваћена схватањем субјекта и његовим ставом према њој, претворена, репродукована у другој супстанци: језичкој. Некада је новинарска врста идејна производња која се не ослања на непосредно посматрање и на директну репродукцију догађаја, већ на субјективно сазнање и хтење. Она је, затим, не директни одраз, већ некако одраз тог одраза, конзервисаног у мислима субјекта (уп.: Марко 1972: 31–32). Неке новинарске врсте постају то зато што се полази од извесног догађаја, или од одређеног презентовања идеје. Друге, пак, врсте настају тако што су догађај или презентовање

идеје индиректни подстрек, стварање које значи изражавање субјективног мишљења и осећања (исп.: 'белешка', 'есеј'). На крају, поједностављено би било и пожељно закључити да простим регистровањем догађаја настаје вест, а на основу објашњења догађаја постаје коментар.

7.2. Тек на средњошколском нивоу, или на додатној настави са најуспешнијим ученицима, треба скренути пажњу на чињеницу да се у штампи нарочито (а на радију и телевизији знатно мање) налазе и друге врсте прилога (рубрика) које су у слабој вези са уобичајеним облицима новинарског изражавања. То су, на пример: 'роман', 'прича', 'рубрика', 'лекар вам одговара' или 'правник вам одговара', затим, 'шах', па 'лов и риболов', 'да ли знате', 'кутак за филателисте и аутомобилисте' и, најзад, 'стрип' и 'огласи'.

а) Прво се треба упитати да ли су то прави новинарски производи. Ако нису – откуда у штампи, а ако јесу – зашто не подлежу принципима новинарског изражавања. Пре свега, треба рећи да су новине веома богат мозаик састављен од безброј различитих и разнобојних 'каменчића' и да, и по томе, одражавају сву шароликост и богатство живота. Ове рубрике и прилози нису све прави новинарски производи, иако већина од њих носи у себи неку информацију чија садржина, очигледно, има какве-такве везе и додирне тачке са људском активношћу, пре свега. Нису прави новинарски производи јер им недостају – како кад и како у којој рубрици – по неки од основних елемената пуне информације: или права новост, или актуелност, или важност, а у неким од прилога, као у роману или причи, чак нема ниједног од тих елемената.

б) Објављивање ових рубрика у штампи, пре свега, доказ је чињенице да се води рачуна и о оној људској природној потреби за разонодом, забавом, за хобијем који за појединце значе веома много. Дакле, и тим својим делом материјала штампа (и не само она) испуњава једну од њених значајних функција – рекреативно-забавну, – „поред тога што може позитивно да утиче у образовно-културном смислу“ (Славковић 1975: 130–131).

3. Закључна разматрања

1. У овом прилогу покушали смо скренути пажњу на текстовне или жанровске форме у новинарству, и утврдити место новинарске стилистике у наставној пракси.

а) Питање је, дакле, како функционална стилистика уопште, и новинарска посебно, квантитативно и квалитативно учествују у организацији наставе предмета који се зове српски језик, односно матерњи језик, и какви су им практични и методички циљеви. Како новинарство бира стил којим ће на најразумљивији и најбржи начин пренети поруку најширој публици, – тако се стилистика не бави само језиком у новинарским жанровима, већ упоредо и процесом преношења информације.

б) Композиција и језичка обележја новинског текста условљена су жанром, али и индивидуалним стилем, тако да његова стилистичка анализа иако условљена општим принципима лингвистичке и стилистичке анализе текста уопште, – у великој мери зависи од новинских родова и врста, тј. жанрова: како писмених (новинска информација, чланак, коментар, преглед, писмо, памфлет, полемика и сл.), тако и усмених (јавни наступ, говор, реферат, разговор).

2. У методичком приступу новинарским формама важан је одбир садржаја – препоручују се општепознати и актуелни текстови, а пожељно је и да су занимљиви. Пожељно је, такође, да су за ученике ти текстови перцептибилни.

а) Ваљало би најпре скренути пажњу на чињеницу да језички систем поседује свој стилски потенцијал и ван, и пре сваке употребе. Питање је како ћемо у комуникацији писменој или усменој искористити тај потенцијал. Просто се може поћи од тога да језички систем има неке своје нивое, подсистеме – фонолошки, морфолошко-творбени, синтаксички, те и лексички. Управо настава граматике прати ове хијерархијски постављене нивое. Ту су још и други системи: фразеолошки, паремиолошки, као и друге изоловане (идиоматизоване) фор-

ме, и коначно – ту је и функционално раслојавање језика по стиловима: у чијем се опсегу прати новинарски дискурс.

б) Новинарска стилистика има широк репертоар тема значајних за увиђање вредности језичког система, његовог функционалног капацитета, а олакшава и разумевање језика у употреби – како у комуникативној уопште, са свим својим разноврсностима, тако и у медијској употреби посебно.

в) Од великог је методичког значаја успоставити везу између часова граматике и часова функционалне стилистике, тј. новинарске. Довољно је поћи од питања – какав је језик који налазимо у новинским формама? Шта је то што ствара утисак 'посебног језика'? Да ли су језичка и стилска норма исто? Како су повезане језичка култура и новинарска стилистика? Да ли су све стандардне форме и стилски успеле?

в1) На синтаксичком плану, у проучавању новинског текста – стилистички су релевантни, на пример, ред речи, те и дужина исказа, па тип исказа, оптимална форма за дату комуникативну ситуацију. То су важна питања стилизације исказа и текста у целини.

в2) На лексичком плану интересантно је пратити парадигматску варијацију речи – синонимију, антонимију, хомонимију, паронимију, и како ове појаве доприносе избегавању понављања и монотоније у новинском говору, и како се у белетризованим новинским формама на овај начин остварује експресија: игра речи и друге стилске фигуре – метафора, метонимија, синегдоха.

в3) Фразеолошке, пословичке и друге форме у новинским текстовима посматрају се као готови обрасци који имају не само стилистички, већ и културолошки значај. Ученици увиђају како збир значења појединачних речи није једнак значењу фразеолошке конструкције. На томе се врло очигледно могу разматрати основна и пренесена значења. Сем тога, наставник упућује ученике и на то да неки функционални стилови имају сопствену фразеологију, а у томе се издваја управо новинарски.

3. Друго што сматрамо важним приметити у настави језика, а посебно у настави књижевности – јесте језик у белетризованим новинским текстовима. Препознаје се стилизација језика у овим формама, као и начин изградње текстовне композиције. Поставља се питање како се језичке јединице изводе из неутралне позиције, тј. како се активирају. Одговор на ово питање може бити један за основношколски ниво – то су стилске фигуре. За средњошколски ниво – треба разграничити сложене стилске операције, тј. фигуре, од простих – као што су варирање квантитета, квалитета и интензитета.

4. Закључак је наших разматрања да се у настави српског језика и књижевности на методолошко-методички одабраним примерима новинских текстова ученици могу сусрести са писаном и, по правилу, писменом формом текста. То може бити директан сусрет са језичком културом, а у сваком случају са једним њеним аспектом – а то је језичка норма.

ИЗВОРИ

Блиц 2007: *Блиц*. ЕуроБлиц [Online], [www.blic.rs], (приступљено 04. 09. 2007: 10:26).

Политика 2009: *Политика*. Бета [Online], стр. 2, 3, [www.politika.rs], (приступљено 31. 12. 2009: 10:26).

24 sata 2007: *24 sata*. METRO [Online], [www.24online.info], (приступљено 06. 12. 2009: 06:30).

ЛИТЕРАТУРА

- Ахманова 1966: Ахманова, О. *Словарь лингвистических терминов*. Москва.
- Бандић 1992: Бандић, М. И. Новинарство (или новинство, журнализам). У: *Речник књижевних термина*. Београд: Нолит.
- Бахтин 1980: Бахтин, М. *Марксизам и филозофија језика*. Београд: Нолит.
- Богданов, Вјаземски 1973: Богданов, Н. Г./Вјаземски, Б. А. Жанрови литерарних материјала, *Информисање у пракси*, 7, 47–60.
- Врег 1964: Vreg, F. Feljton u listu, у: В. Novak (прир.): *Suvremeno novinarstvo*, Zagreb: Stvarnost, 188–201.
- Еко 1973: Еко, У. *Култура, информација, комуникација*. Београд.
- Живковић 1963: Живковић, Д. *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Научна књига.
- Животић 1993: Животић, Р. *Новинарски жанрови*. Београд: Институт за новинарство.
- Жлендер 1967: Жлендер, Д. Жанрови у нашој штампи, *Новинарство*, 1, 58–67.
- Јовановић 2010: Јовановић, Ј. *Лингвистика и стилистика новинског умећа*. Београд: Јасен.
- Карвашова 1969: Карвашова, П. Радио-вест, *Информисање у пракси*, 4, 37–49.
- Келнер 2004: Келнер, Д. *Медијска култура*. Београд: Клио.
- Кoadик 2005: Ле Кoadик, Ив-Ф. *Наука о информацијама*. Београд: Клио.
- Кон 2001: Кон, Ж. *Естетика комуникације*. Београд: Клио.
- Корни 1999: Корни, Д. *Етика информисања*. Београд: Клио.
- ЛН 1979: *Лексикон новинарства*. Београд: Савремена администрација.
- Лукач 1998: Лукач, С. Објективно и субјективно, *Савремено новинарство*, 11, 78–89.
- Марко 1972: Марко, М. Новинарски жанрови, *Информисање у пракси*, 5, 9–31.
- Младенов 1980: Младенов, М. *Новинарска стилистика*. Београд: Научна књига.
- Петровић 1989: Петровић, Вл. *Новинска фразеологија*. Нови Сад: Књижевна заједница.
- Рус-Мол 2005: Рус-Мол, Шт. *Новинарство*. Београд: Клио.
- РКТ 1992: *Речник књижевних термина*. Институт за књижевност и уметност.

- Симић, Јовановић 2002: Симић, Р./Јовановић, Ј. *Основи теорије функционалних стилова*. Београд: Јасен.
- Славковић 1975: Славковић, Д. *Основи новинарства и информисања*. Београд: Радничка штампа.
- Солар 1991: Solar, М. *Теорија књижевности*. Zagreb: Školska knjiga.
- Солгањик 1973: Солганик, Г. Я. *Синтаксическая стилистика*. Москва: Высшая школа.
- Тошовић 2002: Тошовић, Б. *Функционални стилови*. Београд: Београдска књига.
- Хабермас 1969: Habermas, Ј. *Јавно мњење*. Београд: Научна књига.

Ivana Jovanovic

JOURNALIST'S FORMS IN THE THEORY AND TEACHING PRACTICE

Summary

In this report we try to draw attention to the textual and genre forms in journalism, and to set the place of journalistic stylistics in teaching practice. (1) In philological approach to the journalistic medium, it is nearly impossible to avoid the textual approach, because the text is a written product of a journalist's creative work. (2) In methodical approach to journalistic forms, the important question is what can a teacher do to make a journalistic text and message more susceptible. Besides choosing interesting, worldwide or contemporary subjects, the teacher also chooses texts with no settled terminology or enigmatic style. The conclusion is that, in teaching the Serbian language and literature based on methodologically and methodically chosen examples of journalistic texts, the students can meet with the written form of text. It can be a direct encounter with the linguistic culture, and in any case, with one of its aspects – and that is a linguistic norm.

Key words: journalistic genres, mediology, functional stylistics, teaching practice, linguistic culture.

Jasmina Mahmutović*
Philosophische Fakultät
Universität Sarajevo
Doktorandin

<https://doi.org/10.18485/zivjez.2018.38.1.2811.112.2'37:336.71>
Оригинални научни рад

ALCHEMISTEN, ZAUBERER, ADEPTEN
Esoterische Denk- und Deutungsmuster
in der Berichterstattung über das Finanzwesen

Gegenstand des Beitrags sind verschiedene Metaphorisierungen aus dem esoterischen Bereich, wie sie in der Presse bei der Darstellung des Finanzwesens häufig beobachtet werden können. Die Untersuchung erfolgt anhand der Berichterstattung über die Finanzkrise um 2008/2009 und versucht, insbesondere Tendenzen metaphorischer Nomination und Prädikation in den Mittelpunkt zu stellen. Theoretisch und methodologisch verortet sich der Beitrag in der epistemologischen Diskurslinguistik. Metaphern werden dort als gesellschaftliche Denk- und Deutungsmuster verstanden, die Rückschlüsse darüber erlauben, wie die Zeitgenossen ihre Lebenswelt begreifen und deuten (Lakoff et al. 2011). Ziel und Erkenntnisinteresse ist es aufzuzeigen, welche Sehweisen, Bewertungen und Deutungen des Finanzwesens und seiner Akteure in die Berichterstattung mit einfließen und was sie für die öffentliche Wahrnehmung der Finanzwelt bedeuten. Als Endziel wird anvisiert, die in diesen Metaphern verschlüsselten Alltagstheorien über die Funktionsweise der Finanzwirtschaft zu explizieren.

Schlüsselwörter: Finanzwirtschaft, Banken, Metaphern, Esoterik, Deutungsmuster, Alltagstheorien

* jasmina12mahmutovic@hotmail.com

1 Einleitung

1.1 Untersuchungsgegenstand: der Schein des Finanzwesens

Wir leben in einem hochkomplexen Wirtschaftsgefüge, in dem nicht nur materielle Güter produziert, sondern auch abstrakte Dienstleistungen erbracht werden. Die Finanzwirtschaft ist ein solcher Bereich, in dem die Bezugsobjekte nicht materiell zugegen sind. Einfache Beispiele hierfür sind nicht nur Versicherungen, Überweisungen, Kredite, Aktien und Finanzderivate, sondern auch „das grundlegende Konzept GELD“ (Hundt 2015: 375). Dieser elementare Rohstoff der Finanzwirtschaft hat keine materielle, sondern eine abstrakte Substanz: das Vertrauen in seinen Wert (Brodbeck 2013: 78). Die gesamte Finanzwirtschaft funktioniert nach dem Prinzip, mehr Geld aus Geld zu machen und erscheint als Streben nach mehr dieser leeren Abstraktion (Brodbeck 2013: 76). Die Abstraktheit der Finanzökonomie setzte mit der Entmaterialisierung des Geldes ein. Durch die Einführung der Banknoten kam es zur materiellen Trennung von der ihr Wert verleihenden Gold- und Silberbasis. Das Papiergeld wiederum wurde durch Aktien ergänzt (Hundt 1995: 137). Mit der „Fundamentalliberalisierung“ (Wolfrum 2006: 13) der Wirtschaft in den 1980-er Jahren verschoben sich die Fundamente der traditionellen Finanzwirtschaft. Banken wandten sich lukrativen Börsengeschäften zu, da diese höhere Renditen einbrachten als das traditionelle Kerngeschäft, nämlich Kunden mit Krediten zu versorgen und ihre Anlagen zu verwalten. Auch Kunden wurden animiert, ihre Sparanlagen in Wertpapiere, Derivate und Zertifikate umzuwandeln, mit denen dann an der Börse gehandelt wurde. Dort ist es möglich, ohne eigenes Zutun, „something for nothing“ (Stäheli 2007: 20) zu erwerben. Somit wurde der letzte Abstraktionsgrad in der Finanzwirtschaft vollzogen; es kann mit Geld gewirtschaftet werden, das selbst keinen direkten Gegenwert mehr besitzt (ebd.).

Nun ist die Finanzwirtschaft kein Bereich, der sich außerhalb unserer alltäglichen Lebenswelt abspielt. Vielmehr sind wir alle als „Geldsubjekte“ (Brodbeck 2013: 73) in wirtschaftliche Prozesse

verstrickt. Diese Einbindung ist unausweichlich und überlebensnotwendig (Hundt 1995: 3).

Die Abstraktheit und Komplexität der Finanzwirtschaft wird zum Anlass genommen, um der Frage nachzugehen, welche verständniserleichternden sprachlichen Mittel in der Presse gebraucht werden, um dem Laien die Welt der Finanzen anschaulich und bildlich vor Augen zu führen. Leitend ist dabei die Annahme, dass der Mensch ein „Sehtier“ (Bühler 1965: 127) ist und zum Verstehen ein Bild braucht, sei es vor dem bloßen Auge oder dem inneren Auge. Diese Grundauffassung lässt sich sehr gut mit einem kognitiven Metaphernverständnis verbinden. Metaphern werden dort als Sprachbilder verstanden, ohne die sich kein abstrakter Gegenstand sprachlich und kognitiv erfassen lässt. Das gilt vor allem für wirtschaftliche Prozesse, „die niemand richtig versteht“ (Lakoff et al. 2011: 45). Von den vielfältigen Funktionen, die Metaphern im öffentlich-politischen Sprachgebrauch einnehmen können (vgl. Böke 1996: 441ff., Skirl et al. 2007: 60ff., Schwarz-Friesel 2015: 143) interessieren in diesem Beitrag ihre Rollen als Mittel zur „Welterfassung und Weltinterpretation“ (Köller 2012: 46) sowie zur impliziten Bewertung von Personen und Sachverhalten.

1.2 Forschungsziel und Erkenntnisinteresse

Das Forschungsziel besteht darin, ausgehend vom sprachlichen Material dominante Denk- und Deutungsmuster und Alltagstheorien über die Funktionsweise der Finanzwirtschaft zu rekonstruieren. Als geeignete Analysekatoren für die Offenlegung dieser Interpretationsmuster wurden sprachliche Metaphern gewählt. Im Fokus stehen jene Metaphorisierungen finanzwirtschaftlicher Bezugsobjekte, die sich aus dem Ausgangsbereich der ESOTERIK speisen. *Esoterik* wird im Duden 2012 definiert als

weltanschauliche Bewegung, Strömung, die durch Heranziehung okkultistischer, anthroposophischer, metaphysischer u. a. Lehren und Praktiken auf die Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung des Menschen abzielt.

Sprachbilder aus dem Bereich der ESOTERIK erweisen sich als besonders interessant, weil sie die Finanzwirtschaft auf eine spezifische Weise perspektivieren: als einen hermetisch abgegrenzten, geheimnisvollen Bereich, mit einer mystischen Aura, der nach eigenen Gesetzen und Riten zu funktionieren scheint. Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, ein umfassendes Bild der esoterischen Metaphorik zu geben. Vorrang haben im gegebenen Rahmen vielmehr Fragen wie: Welche Sehweisen und Bewertungen werden durch metaphorische Sach- und Personenbezeichnungen nahegelegt? Was bedeuten diese Metaphern für die öffentliche Wahrnehmung und Deutung der Finanzwelt? Welche Schwerpunkte und Zielsetzungen werden damit verbunden?

Die grundlegenden metaphorischen Interpretations- und Denkmuster aus dem esoterischen Ausgangsbereich werden im empirischen Teil anhand ausgewählter Beispiele aufgezeigt und gedeutet. Um dies zu ermöglichen, wird auf das methodische Spektrum der Diskurslinguistik und der darin fest verankerten Konzeptuellen Metaphertheorie zurückgegriffen (Lakoff und Johnson 2011).

1.3 Theorie, Methode, Korpusbegründung

Theoretisch und methodisch bewegt sich der Beitrag im Rahmen der epistemologischen Diskurslinguistik (Busse 1997, Busse 2013). Diese Disziplin interessiert sich für gesellschaftlich relevante, oft auch brisante Themen und sieht eine wichtige Aufgabe darin, kollektive Wissensbestände indirekt aus sprachlichen Daten zu rekonstruieren (Wengeler 2005: 2). Diese sind erschließbar, indem in einem großen thematischen Korpus sprachliche Regelmäßigkeiten in textübergreifenden Serien identifiziert werden. Sprachliche Zeichen werden als Spuren des Denkens und folglich als „Eingangstor ins Denken einer Sprachgemeinschaft“ (Felder 2012: 165) aufgefasst. Metaphern nehmen in der wissensorientierten Diskurslinguistik eine zentrale Rolle ein und werden dort als Analyseeinheit zur Entschlüsselung kollektiver Wissensbestände verstanden (Böke et al. 2000: 13). Dieser Ansatz stützt sich auf die Begründer der Konzeptuellen Metaphertheorie, George Lakoff und Mark Johnson

und deren Theorie von der Allgegenwart und Notwendigkeit konzeptueller Metaphern im Alltag und in der Wissenschaft.

Metaphor is the main mechanisms through which we comprehend abstract concepts and perform abstract reasoning. Much subject matter, from the most mundane to the most abstruse scientific theories, can only be comprehended via metaphor (Lakoff 1993: 244).

Bei Lakoff und Johnson werden Metaphern konzeptuell verstanden, d.h. primär als übergeordnete kognitive Phänomene. Die Funktion der konzeptuellen Metapher besteht darin, eine Brücke zwischen zwei kognitiven Domänen (einem Ausgangsbereich und einem Zielbereich) zu schlagen und auf diese Weise Wissen zu schaffen.

Das Wesen der Metapher besteht darin, daß wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können (Lakoff et al. 2011: 13).

Bei dem Zielbereich handelt es sich meistens um ein abstraktes oder in der menschlichen Erfahrung nicht klar umrissenes Konzept. Ein solches Konzept wird durch den metaphorischen Rückgriff auf einen konkreten, klar strukturierten und der natürlichen Erfahrung entspringenden Ausgangsbereich begriffen (Lakoff et al. 2011: 135). Der kognitive Ansatz geht davon aus, dass in konzeptuellen Metaphern „Alltagstheorien“ (Lakoff et al. 1989: 167) und gesellschaftliche „Denk- und Deutungsmuster“ (Böke et al. 2000: 13) sedimentiert sind. Zugang zu diesen kognitiven Kategorien erhalten wir, indem wir Metaphern als Sprach- und Denkphänomene betrachten und in einem Korpus von thematisch und semantisch aufeinander bezogenen Alltagstexten (Busse et al. 1994: 15) nach sprachlichen Regelmäßigkeiten suchen. Medientexte werden als geeignete Materialgrundlage erachtet, da gesellschaftliche Deutungsmuster darin „am wirksamsten fortgesponnen“ (Schmitz 2004: 17) werden.

Als Materialgrundlage für diese diskurslinguistische Untersuchung dient ein Korpus aus medialen Vermittlungstexten, die sich „an Laienadressaten orientieren“ (Liebert 2002: 6) und folglich keine Fachtexte sind. Durch die bewusste Abwahl von Fachtexten soll deutlich gemacht werden, dass sich das linguistische Interesse dieser Untersuchung nicht auf die Wissenschaftsdisziplin *Finanzwirtschaft* richtet. Folglich geht es in diesem Beitrag weder um Fachsprachenforschung, noch um Gewinnung von ökonomischen Erkenntnissen. Es geht in umgekehrter Sichtweise um die Freilegung des in Presstexten verschlüsselten „vortheoretischen Alltagswissens“ (Berger et al. 2013: 27) über abstrakte und hochkomplexe wirtschaftliche Phänomene.

Zur systematischen Erfassung und Rekonstruktion der kognitiven Metaphern wird in diesem Beitrag der lexikalische Ansatz angewendet (Lakoff 1993: 244). Bei diesem Analyseverfahren wird von den konkreten sprachlichen Ausdrücken ausgegangen und schrittweise hin zu den abstrakten, kognitiven Metaphern geschlossen. Die im Textmaterial eruierten sprachlichen Metaphern werden nach semantischen Ähnlichkeiten klassifiziert. Jedem semantischen Feld entspricht ein Metaphernbereich auf der kognitiven Ebene. Ein Metaphernbereich ist eine „systematische Kopplung eines Herkunfts- an einen Zielbereich“ (Böke 1996: 444). Eine dem Metaphernbereich untergeordnete Größe ist das Metaphernkonzept. Die übergeordnete Größe ist der Metaphernkomplex (ebd.); in diesem Beitrag ist das der Komplex FINANZWIRTSCHAFT ALS ESOTERIK.

Das Untersuchungskorpus speist sich aus 156 Artikeln, die im Zeitraum von September 2008 bis September 2009 in drei leitenden deutschen Printmedien erschienen sind: Der Spiegel, Die Zeit, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung. Dieser Untersuchungszeitraum wurde gewählt, weil finanzwirtschaftliche Themen vor dem Hintergrund der Finanzkrise um 2008/09 im Zentrum der öffentlich-politischen Kommunikation in Deutschland standen und die Finanzwirtschaft als politisches Zentralgebiet galt.

2 Empirischer Teil

Die Auswertung des Textkorpus zeigte, dass sich die Darstellung von finanzwirtschaftlichen Zusammenhängen weitgehend an Personen oder an Eigenschaften und Handlungen von Personen orientiert. Diese Präsentationsweise wird üblicherweise als *Personalisierung* bezeichnet und dient der Komplexitätsreduktion (Lüger 2002: 447). Maßgeblich dafür ist, dass sich „Köpfe“ leichter massenmedial darstellen und vermitteln lassen als „Inhalte“ (ebd.). Bei der Beschreibung personalisierender Darstellungsmuster gilt es Fragen zu beantworten, ob eine solche Darstellung nur als vereinfachende und damit verständliche Sachverhaltsvermittlung zu betrachten ist oder eher als Verfahren einer wirklichkeitsverkürzenden und damit stark wertenden Ereignisdarstellung (Lüger 2002: 449).

2.1 Untersuchungsergebnisse

Die im Korpus aufgefundenen sprachlichen Metaphern aus dem Ausgangsbereich ESOTERIK wurden identifiziert und nach semantischen Feldern klassifiziert. Der Metaphernkomplex FINANZWIRTSCHAFT ALS ESOTERIK setzt sich aus mehreren miteinander fest vernetzten Metaphernbereichen und –konzepten zusammen, die den gesellschaftlichen Bereich der Finanzwirtschaft sinnhaft strukturieren. Besprochen und interpretiert werden nur die prägnanten Konzeptualisierungen FINANZWIRTSCHAFT ALS ZAUBEREI, FINANZWIRTSCHAFT ALS ALCHEMIE, FINANZWIRTSCHAFT ALS OKKULTISMUS und FINANZWIRTSCHAFT ALS MANTIK sowie die dazugehörigen Personifizierungen MAGIER, ZAUBERER, ZAUBERLEHRLING, ADEPT, ALCHEMIST und SEHER.

Der Metaphernkomplex FINANZWIRTSCHAFT ALS ESOTERIK suggeriert, dass das Finanzwesen als eine GEGENWELT und SCHEINWELT wahrgenommen wird. Bei der Semantik des Konzepts SCHEIN ist es sinnvoll, sich beim Altmeister des Scheinbegriffs umzusehen. Der Philosoph Immanuel Kant (1997: 61) unterscheidet zwischen zwei Arten von Schein: Illusion („illusio“) und Betrug („fraus“, „dolus“).

Aller Schein ist zuerst eine Illusion, wenn er mit der Erkenntnis der Wahrheit zusammenstimmen kann. Aller Schein ist aber Betrug, so bald er nicht mit der Erkenntnis der Wahrheit übereinstimmt (Kant 1997: 502).

Die Illusion ist zwar eine Unwahrheit, aber keine Lüge. Der Mensch weiß, dass der vermeinte Gegenstand nicht wirklich ist, dennoch empfindet er dieses Spiel mit dem Sinn als angenehm und unterhaltend (Kant 1838: 40). Eine andere Art Schein ist der Betrug. Beim Betrug weiß man, dass der Schein nicht mit der Wahrheit übereinstimmt und man weiß auch, wie man betrogen wurde (Kant 1997: 503). Festzuhalten bleibt, dass die Grenze zwischen „Illusion“ und „Betrug“ fließend ist. Daher soll im Rahmen der folgenden Metapherninterpretation auch die Frage beantwortet werden: Wie werden die Diskursakteure durch die sprachliche Versetzung in die Welt des SCHEINS bewertet? Werden ihnen nur übersinnliche und undurchschaubare Kräfte zugeschrieben? Oder wird ihnen auch ein Betrügerimage verpasst?

Die Ergebnisse, die die Metaphernanalyse erbracht hat, werden in jeweils zwei Schritten dargestellt. Zunächst werden die metaphorischen Nominationen und Prädikationen besprochen und im Anschluss daran, die ihnen innewohnenden Deutungsmuster herausgearbeitet.

2.2 Der Metaphernkomplex FINANZWIRTSCHAFT ALS ESOTERIK

Einer der zentralen Untersuchungsaspekte jeder Diskursanalyse ist die Frage, wie die Akteure, von denen die untersuchten Texte handeln, dargestellt werden. Menschen und Gegenstände werden in Texten ja nicht abgebildet, wie sie „sind“, vielmehr entwirft der Text durch die Wahl spezifischer sprachlicher Darstellungsmittel ein bestimmtes Bild von ihnen. Damit verbunden sind immer auch Bewertungen. Unter *Nomination* wird die Art und Weise verstanden, wie soziale Akteure als Individuen oder Gruppen benannt bzw. sprachlich konstruiert werden. *Prädikation* ist die Art und Weise,

wie den sozialen Akteuren positive oder negative Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. Larcher Bendel 2015: 64).

Um die eingangs entworfene Frage, welche Sehweisen und Bewertungen durch metaphorische Personenbezeichnungen nahegelegt werden, zu beantworten, sollen zunächst die im Diskurs dominant vertretenen metaphorischen Nominationen bzw. *Personifizierungen* dargestellt werden.

Die Personifizierungen benennen Personen in andere Personen um oder anthropomorphisieren menschliche Eigenschaften und Gefühle, auch nichtpersonale Erscheinungen sowie Begriffe und numinose Wesen. (Reger 1974: 321)

Parallel dazu wird danach gefragt, wie die Diskursakteure charakterisiert werden. Dabei wird berücksichtigt, dass man eine Person charakterisieren kann, indem man nicht nur ihre Eigenschaften, sondern auch ihre Handlungen beschreibt. Die einzelnen Metaphernkonzepte werden im Folgenden dargestellt und interpretiert.

BANKER ALS ZAUBERER

Das Metaphernkonzept BANKER ALS ZAUBERER lässt sich aus den folgenden Personifizierungen rekonstruieren: *Zauberer, Magier, Meister, Master, Finanzmeister, Meisterdenker*. Gemeinsam ist diesen Metaphern, dass sie Bankangestellten übernatürliche, geheimnisvoll wirkende Kräfte zuschreiben, die man nicht rational durchschaut, aber trotzdem faszinierend findet. Ihr Kerngeschäft, mehr Geld aus Geld zu machen, ohne den lästigen Umweg der körperlichen Arbeit zu gehen, wird auf eine magische Verbindung zur Anderwelt zurückgeführt. Diese Deutung zeigt sich in den Syntagmen *Welt voller Geheimnisse* (Spiegel 28/2009), *der mysteriöse Prozess der Geldschöpfung* (FAS 25/2009), *wundersame Geldvermehrung* (Spiegel 39/2008), *wundersame Vermehrung* (Spiegel 2/2009) und *Geld aus dem Nichts* (Spiegel 3/2009). Dieses Denkmuster zeigt sich auch in den beiden folgenden Belegen:

*Auch der New Yorker Branchenstar David Einhorn **scheffelte Milliarden**¹. [...] Es war wie im **Märchen**. Doch dann traf auch die **Zauberer** die Finanzkrise (Spiegel 46/2008).*

*Das **Kunststück** gelingt, indem sie mit gewaltigen Krediten auf Aktien, Rohstoffe, Währungen wetten – und eben auch auf den Absturz solcher Werte. Mit diesem **Trick** konnten manche **Master of the Universe** selbst aus der geplatzten Internet-Blase **Milliardengewinne schöpfen**. Es erschien wie **Zauberei** (Spiegel 46/2008).*

Die Aussagen laufen darauf hinaus, dass Finanzdienstleister mit ihren innovativen Finanzprodukten – Börsenwetten, Derivaten und dergleichen –, für die keinerlei Arbeit zu entrichten ist, eine Antwort auf einen uralten Menschheits Traum gefunden haben: Ohne Arbeit reich zu werden. Durch den Rückgriff auf den Ausgangsbereich ZAUBEREI werden hoch spezialisierte Bank- und Börsengeschäfte, wie die Umwandlung von Schulden in Wertpapiere, auf eine allgemein verständliche Weise als VERWANDLUNG oder TRICK simplifiziert. Das dem Konzept ZAUBEREI anhaftende Irreal-Märchenhafte, Übernatürliche und rational nicht Erklärbare, schafft Raum für eine metaphysische Überhöhung der Finanzwirtschaft. Finanzwirtschaftliche Rechnungsformeln fügen sich in dieses metaphorische Bild als *Zauberformeln, Zauberworte, magische Formeln, mysteriöse Kürzel* ein. Dass die Finanzwirtschaft im Ganzen als SCHEINWELT wahrgenommen wird, zeigen die Syntagmen *ökonomische Scheinwelt, schöne Welt* und *Magie der Finanzmärkte*.

Mit dem Eintritt der Finanzkrise ändert sich die öffentliche Wahrnehmung der Finanzwirtschaft. An den Finanzmärkten kursieren hoch komplizierte Finanzprodukte, die plötzlich nichts mehr wert sind. Der Wert von Aktienpaketen löst sich über Nacht auf; eben noch hochpreisig verrechnete Immobilien verlieren fast völlig ihren Wert; Aktienkurse brechen ein; Finanzderivatwerte lösen sich in Luft auf (Brodbeck 2013: 73). Laut Schätzungen des Internationalen Währungsfonds wurden weltweit innerhalb weniger

1 Alle Hervorhebungen stammen von J. M.

Tage rund 4,5 Billionen Dollar Finanzvermögen vernichtet. Darunter befanden sich auch Anlagen deutscher Bankkunden. Ein nie dagewesener Verlust an Glaubwürdigkeit und Vertrauen umwehte die Banken und die Börse. Mit der veränderten Wahrnehmung des Finanzwesens findet im Diskurs eine Verschiebung der SCHEIN-Metaphorik vom Konzept ILLUSION hin zum Konzept BETRUG statt. Die Finanzwirtschaft wird nun als TRÜGERISCHE GEGENWELT metaphorisiert.

*„Die amerikanische Wirtschaft hat sich als **Schwindel** erwiesen sagt er, „die Politik hat sich zu lange **faszinieren** lassen“ von den Renditen der Finanzinnovationen (Spiegel 20/2009).*

*[...] doch die **Zauberer waren Betrüger**, und ihre **Magie bestand in billigen Bühnentricks** (Spiegel 14/2009).*

Mit dem Ausbruch der Krise geht eine Entzauberung der Personen einher. Ihre Handlungen werden nicht mehr als *Kunststück* und *Trick*, sondern als *Schwindel* und *billige Bühnentricks* versprachlicht. Die positive Semantik des „Tricks“ als „bei einer artistischen Vorführung ausgeführte, verblüffende Aktion; eingeübter, wirkungsvoller Kunstgriff von Artisten“ (Duden 2012) wird in das negative Gegenteil verkehrt und erweist sich im abwertenden und moralisierenden Sinne als „listig ausgedachtes, geschicktes Vorgehen; [unerlaubter] Kunstgriff, Manöver, mit dem jemand getäuscht, betrogen wird“ (Duden 2012). Unterstellt wird in dieser Darstellung, dass zweifelhafte Finanzprodukte bewusst konstruiert worden sind, um arglose Anleger auszubeuten. Somit wird den handelnden Personen ein Betrügerimage verpasst und die gesamte Branche diskreditiert. Die ZAUBEREI-Metaphorik bietet ein ambivalentes Deutungsmuster für den Handel mit zweifelhaften Wertpapieren. Sie bezeichnet einerseits die Naivität der handelnden Personen, wie in den folgenden Belegen:

*Aber hat wirklich nie einer innegehalten und sich gefragt, ob **diese schöne neue Welt ohne Risiken wahr sein kann?** (Spiegel 8/2009)*

*Es hat sich einmal mehr bestätigt: **Alle Entwicklungen, die zu schön sind, um wahr zu sein, sind nicht wahr** (FAS 7/2009).*

Andererseits zeigt diese Metaphorik die enorme Verführungskraft des Geldes und wirkt entlastend für die Teilnehmer an den fragwürdigen Geschäften.

*»**Wir haben uns blenden lassen**«, sagt ein hochrangiger Beamter (Zeit 15/2009).*

*Banken haben mit billigen Krediten die Private-Equity-Branche zu abenteuerlichen Investitionen **verführt** (FAS 52/2008).*

Wer Zauberern und magischen Kräften ausgesetzt war, konnte nicht rational handeln und trägt somit keine Schuld.

BANKER ALS ZAUBERLEHRLINGE

Dieses Metaphernkonzept zeigt sich in den Bezeichnungen *Zauberlehrling* und *Adepten*, die eine spezifische Deutung der Finanzwelt freisetzen. Thematisiert wird mit diesen Metaphern das Alter der Banker, die an der Börse mit Millionenbeträgen, darunter auch Kundenanlagen, handeln durften.

*Die Kapitalmärkte würden kontrolliert von „**29-jährigen Kids**“. Wir haben einen echten **Mangel an Weisheit**“ (Spiegel 46/2008).*

Mit den Personifizierungen *Zauberlehrling* und *Adept* wird an Goethes Ballade „Der Zauberlehrling“ angespielt. Mit Anspielungen auf die Leittexte einer Kulturgemeinschaft „können bei den Rezipierenden ganze Glaubenssysteme und kollektive Mythen mit den darin enthaltenen Ideologien abgerufen werden, ohne sie explizit zu erwähnen (Larcher Bendel 2015: 80). Durch die intertextuelle Verknüpfung der Finanzwelt mit Goethes Ballade wird suggeriert, dass sich Banker wie Zauberlehrlinge aus Wagemut und Experimentierfreude weitgehend unbeaufsichtigt mit magischen Kräften eingelassen haben: dem Börsenhandel. Die Finanzinnovationen

lassen sich nicht mehr unter Kontrolle bringen und tun mehr, als sie eigentlich sollten: sie vernichten weltweit Geldvermögen. Die Entwicklung, die man selbst in Gang gebracht hat, gerät außer Kontrolle und kann nicht mehr aufgehalten werden.

*Die Banken? Waren nicht in der Lage, ihre **Produkte zu beherrschen** (FAS 44/2008).*

*Die Zahlen **gehörchen nicht** mehr (Zeit 15/2009).*

Über allem fehlte eine Instanz, die die Akteure beaufsichtigt hätte. Über die Thematisierung des Alters wird den Diskursakteuren *Inkompetenz gepaart mit Dilettantismus* (Spiegel 17/2009) zugeschrieben. In dieses metaphorische Szenario fügt sich der STAAT ALS ZAUBERMEISTER ein, der versucht, die entfesselten Marktkräfte zu bändigen. Das Metaphernkonzept STAAT ALS ZAUBERMEISTER zeigt sich in den Belegen: *der Krise Herr werden* (Zeit 16/2009), *Kampf um die Herrschaft über das Geld* (Zeit 15/2009), *die Macht über das Geld wieder erobern* (Zeit 15/2009).

*Stark muss ein Staat sein, der **diese Aufgabe meistern** will, stark und unabhängig und **mit fähigen Kräften** unter Vertrag - ansonsten wird er scheitern (Zeit 50/2008).*

Auf das Metaphernkonzept STAAT ALS ZAUBERMEISTER greift auch die Bundeskanzlerin zurück:

***Deutschland ist stark**, und wir haben alle Chancen, **die Krise gut zu meistern** (FAS 48/2009).*

Durch diese Metaphernwahl wird einerseits Zuversicht, Stärke und Fachkompetenz vermittelt. Andererseits wird impliziert, dass die Krise ein Phänomen ist, das nur der Staat beherrschen kann.

Das traditionelle Deutungsmuster, das in dem beschriebenen Metaphernbereich zum Vorschein kommt, lautet: „Feuer und Wasser sind gute Diener, aber schlechte Herren und Meister“. Dieses Deutungsmuster wird auf GELD übertragen, welches im Zuge der Krise einen gespenstigen Eigensinn entwickelt. Dazu auch folgende Belege:

*An die, die die Finanzkrise in den vergangenen Jahren verursacht haben und vergessen haben, **dass Geld eine dienende Funktion** hat (Die FAS 18 /2009).*

*„Das Kapital muss **Diener** der Menschen sein. Nicht umgekehrt.“
(Spiegel 22/2009).*

Diese Aussagen laufen darauf hinaus, dass nicht das Kapital, sondern der Mensch und das Allgemeinwohl im Mittelpunkt wirtschaftlichen Handels stehen sollten.

Was erfahren wir aus der Zauberei-Metaphorik über die öffentliche Wahrnehmung des Finanzwesens? Aus der Scheinwelt der ZAUBEREI werden Figuren und Handlungsweisen entlehnt und auf das FINANZWESEN übertragen, um wirtschaftlichen Prozessen und Akteuren einen unseriösen, anreißerischen bis hin zu betrügerischen Anklang zu verleihen. Mit zentralen Figuren wie ZAUBERER und MAGIER werden Finanzdienstleister als taktisch besonders geschickte AUSSENSEITER charakterisiert; FINANZWIRTSCHAFT wird zur ZAUBERKUNST degradiert. Man sucht nach einem Wesen hinter der der wundersamen Geldvermehrung und meint Raffinesse und Täuschung zu erkennen.

Das zentrale metaphorische Konzept, das mit dem Gebrauch von Sprachbildern aus dem Bereich der ZAUBEREI zur Charakterisierung des Finanzwesens inszeniert wird, beinhaltet die Bedeutungssaspekte SCHEIN, FALSCHER GLANZ und INTRIGE. Die sprachlichen Belege *Illusion, Fiktionen, Verschleierung, Schwindel, billige Bühnentricks* verweisen auf eine Irreführung der Kunden. Man macht Banker unglaubwürdig, indem man ihnen den ethischen Verstoß gegen das Verbot der Lüge, gegen das Gebot der Aufrichtigkeit und gegen das Postulat der Wahrhaftigkeit zuschreibt. Ein wesentliches Kennzeichen der metaphorischen Konstituierung der Finanzwelt als ZAUBEREI ist die Diskreditierung in ethisch-sittlich abwertenden sprachlichen Bildern als Bereich, in dem mit wenig Arbeit viel Geld verdient werden kann. Man diskreditiert Banker, indem man ihnen den Verstoß gegen das Gebot der Arbeit zuschreibt. Das Konzept des Verstoßes gegen das Arbeitsethos wird konstruiert durch die Äußerungen: *mit dünner Luft Geld verdienen* (Spiegel 38/2009);

ohne Arbeit schnell reich werden zu können (Spiegel 44/2008); *Zinsen und Gewinnen, für die keinerlei Arbeit zu entrichten ist* (Zeit 10/2009), *Geld aus Geld zu machen* (FAS 28/2009). Ein solches Arbeitsverständnis steht im Gegensatz zu den traditionellen Wertebegriffen „Leistung, Tüchtigkeit, Fleiß“ (Klein 1989: 40).

Die metaphorische Verknüpfung der Finanzwirtschaft mit dem Bereich ZAUBEREI findet eine kreative Erweiterung in Form der ALCHEMIE-Metapher.

BANKER ALS ALCHEMISTEN

Das Metaphernkonzept BANKER ALS ALCHEMISTEN findet seinen sprachlichen Niederschlag in den Bezeichnungen *Alchimisten* (Zeit 39/2008), *Zertifikate-Alchimisten* (Zeit 39/2008), *Goldmacher* (FAS 13/2009), *Goldmänner* (Spiegel 31/2009). Das dem Laien obskur erscheinende Finanzwesen wird somit in den Bereich der okkultistischen Lehren und Praktiken versetzt. Die Schaffung von lukrativen Anlageprodukten aus Schulden wird mit der Schaffung von Gold aus unedlen Metallen analog gesetzt.

*Der **alchemistische Traum schien** in Erfüllung gegangen zu sein. Man nahm **Dreck** – mehr oder weniger besicherte Forderungen, Schulden und ähnlich unangenehmes **Zeugs**, das niemand in seiner Bilanz haben will – und formte daraus **Gold**. **Glänzende** und **funkelnde** Anlageprodukte, die famose Bezeichnungen trugen und tolle Renditen brachten (Zeit 18/2009). Aber haben er und seine Kollegen diese **Kredite nicht in Wertpapiere verwandelt**, das Risiko so lange gestückelt und neu verpackt, bis das Risiko nicht mehr wie ein Risiko aussah, sondern wie ein **Schatzkästchen?** (Spiegel 38/2009)*

Das Verständnis der Finanzwirtschaft als ALCHEMIE zeigt sich auch in den sprachlichen Instanzen: *Fortsetzung der Alchemie mit anderen Mitteln* (FAS 25/2009), *esoterische Wertpapier-Wetten* (Spiegel 14/2009), *alchemistische Wundermittel* (Zeit 18/2009), *Lebenselixier*

(Zeit 10/2009), *obskure Finanzgesellschaften* (Zeit 39/2008), *Gold der Toren* (FAS 30/2009), *Goldenes Zeitalter* (Spiegel 6/2009).

Mit den lukrativen Finanzprodukten, in denen sich auch zigmal umgepackte Kreditschulden befanden, scheinen die Banker den STEIN DER WEISEN gefunden zu haben, jene magische Substanz der mittelalterlichen Alchemie, die Unedles edel machen sollte. Die Metaphorisierung der FINANZWIRTSCHAFT ALS ALCHEMIE versetzt diesen gesellschaftlich relevanten Geschäftsbereich in die Sphäre der SCHWARZEN KÜNSTE, womit eine Herabsetzung der gesamten Branche auf der Werteskala der Berufe einhergeht.

*Zugleich hat das öffentliche Ansehen der Banker einen Tiefpunkt erreicht. Zorn hat sich breitgemacht angesichts der Beobachtung, dass einige von ihnen Bezüge und Boni erhielten, die **ein Vielfaches der Vergütung gewöhnlicher, hart arbeitender Menschen** ausmachten – dafür, dass sie sich einer **Alchemie hingaben**, die ihnen um die Ohren flog (Zeit 33/2009).*

Die ALCHEMIE-Metapher wird ähnlich wie die ZAUBEREI-Metapher gebraucht, um auf das Gebot der Arbeit hinzuweisen. Die Höhe der Vergütung und des mühelosen Gewinns stehen im sichtbaren Gegensatz zur Menge der Arbeit.

ÖKONOMEN ALS SEHER

Das Metaphernkonzept ÖKONOMEN ALS SEHER wird über die Personifizierungen *orakelhafte Großmeister, Vogelschauer, Prognosekünstler, Schwarzseher* und *Kaffeesatzleser* realisiert. Ein wichtiger Teil der Finanzwirtschaft besteht darin, Prognosen über zukünftige betriebs- und gesamtwirtschaftliche Entwicklungen zu erstellen. Diese Prognosen müssen nicht immer zutreffen. Um den Laien diese VORAUSSAGEN auf eine verständliche Weise nahe zu bringen wird auf das Konzept WAHRSAGEREI zurückgegriffen.

*Greenspan war ihr Superstar, der Unantastbare, eine lebende Legende [...] Kaum einer wagte, dem **orakelhaften Großmeister** zu widersprechen (Spiegel 28/2009).*

Handlungen von Ökonomen werden über die *verba dicendi* verkündigen, *orakeln* und *menetekeln* realisiert. Über die Bezeichnungen *Prognosekünstler* (Zeit 17/2009) und *Vogelschauer* (Zeit 35/2009) werden Ökonomen vorwissenschaftliche und unseriöse Arbeitsweisen zugeschrieben. In der entzauberten, aufgeklärten Welt kann man nicht mit Visionen und Orakeln argumentieren.

*Unsere Experten sehen also nicht viel besser aus als die **Vogelschauer** der Antike (Zeit 35/2009).*

Die finanzwirtschaftliche Praktik, Ausfallrisiken mit Formeln zu berechnen, wird in die Nähe der **ZAHLENMYSTIK** gerückt. Finanzdienstleister werden zu *Zahlenmenschen* (Zeit 40/2008).

*Aber manche Menschen kennen sich hier aus, **sie glauben daran, mittels einer Formel die Zukunft tatsächlich berechnen zu können** (Spiegel 3/2009).*

*Einer dieser Bankentürme, die Tag und Nacht beleuchtet sind, ist das Citigroup Centre. Dort, in London und New York, sitzen die angeblich **Cleversten der Branche**. Die Leute, deren Aufgabe es ist, **in die Zukunft zu schauen** (Spiegel 3/2009).*

Die ZAHLENMYSTIK-Metaphorik ist ambivalent. Sie wird gebraucht, um die Finanzwirtschaft zur MANTIK zu degradieren. Und sie zeigt, dass die kybernetische Überzeugung der mathematischen Berechenbarkeit unterschiedlicher Systeme auch ökonomisches Denken und wirtschaftspolitische Redeweisen beeinflusst. Diese Metaphern enthalten eine implizit wertende Stellungnahme. Wirtschaftsexperten werden als WAHRSAGER charakterisiert und somit als nicht ernst zu nehmen dargestellt.

*Er **mahnte**, dass die Geldversorgung versiegen könnte: „**Unter Stress können die Märkte gefrieren, wenn die Liquidität verdampft.**“ Und er benannte – glatte vier Jahre vor dem Platzen der Häuserblase – die beunruhigende Entwicklung auf dem US-Immobilienmarkt als eine Folge der lockeren Geldpolitik (Spiegel 28/2009).*

Die Aussage eines ranghohen Wirtschaftswissenschaftlers wird hier in ironisierender Weise als EKSTATISCHE ZUKUNFTSVISION überzeichnet. Seine Prognose wird über den Paradoxon *gefrieren – verdampfen* so zurechtgerückt, dass sie sich wie ein DOPPELBÖDIGES ORAKEL liest. Genauso wie man bei einem WAHRSAGER nie weiß, ob die WEISSAGUNG auch eintritt, weiß man bei den Wirtschaftsexperten nie, ob und wann ihre Prognosen zutreffen. Insbesondere wird den Ökonomen vorgeworfen, die Finanzkrise nicht vorausgesagt zu haben und nicht zu wissen, wie sie zu überwinden ist.

*Schließlich gibt es einen Berufsstand, der **noch weniger zu wissen scheint** als die Politiker. Und das sind die Ökonomen (Zeit 52/2008).*

*Dort klagte man darüber, dass die Volkswirte nur Verwirrung stiften, wenn sie ständig mit neuen und zusehends **dunkleren Vorhersagen** an die Öffentlichkeit gehen (Zeit 17/2009).*

*Und warum nicht längst jemand dafür gesorgt hat, dass **Zukunftsforscher, Wirtschaftsweisen** und ähnliche überschätzte **Kaffeesatzleser** totales Sprechverbot erhalten (FAS 1/2009).*

Über den metaphorischen Rückgriff auf Figuren aus dem Bereich der MANTIK werden Wirtschaftsexperten unwissenschaftliche Arbeitsweisen ausgewiesen und ihre Prognosen als unglaubwürdig verspottet. Ökonomen werden durch verschiedene Metaphern aus dem Bereich der WAHRSAGEREI in eine surreale, mystische Welt, in vormoderne Zeiten und in ein Reich der Phantasie versetzt. Meistens geht es darum, ihre Ideen als realitätsfremd darzustellen. Dadurch wird die Bedeutung transportiert: Das ist nicht einer von uns, sondern ein Fremder, ein Querkopf und Phantast.

3 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Im Folgenden sollen die inhaltlichen Ergebnisse, die die Analyse der esoterischen Metaphorik der Berichterstattung über die

Finanzwelt erbracht hat, resümiert und die eingangs aufgestellten Fragen beantwortet werden. Die auffallende Häufigkeit von Metaphern aus dem esoterischen Bereich im Diskurs wurde zum Anlass genommen, um der Fragen nachzugehen, wie sich diese Metaphern deuten lassen und welche Sehweisen, Bewertungen und Deutungen des Finanzwesens und seiner Akteure mit ihnen nahegelegt werden.

Zunächst ist festzustellen, dass sich die Berichterstattung weitgehend an Personen orientiert. Um die obskuren Handlungen von Finanzdienstleistern zu beschreiben wird auf Konzepte der Basisebene zurückgegriffen: ZAUBERER, ALCHEMISTEN und WAHRSAGER. Basiskonzepte sind klar umrissene Konzepte, die aus visueller Information abgeleitet und relativ früh in der Kindheit erlernt werden (Mihatsch 2006: 44). Solche Konzepte eignen sich besonders gut, um Fremdes und Unverständliches kognitiv verfügbar zu machen. Neben dieser verständniserleichternden Funktion, enthalten Metaphern auch implizite Bewertungen. Sie zeigen, dass die Finanzwirtschaft als eine PARALLELGESELLSCHAFT wahrgenommen wird, die sich hermetisch vom Rest der Gesellschaft abkoppelt und nach geheimnisvollen, oft auch zwielichtigen Praktiken zu funktionieren scheint. Über die Konzeptualisierungen als ZAUBEREI, ALCHEMIE, OKKULTISMUS und MANTIK bringt die Diskursgemeinschaft ihr Misstrauen gegenüber der Finanzwelt zum Ausdruck. Über Metaphern des BETRUGS wie *billige Bühnentricks, Schwindel, Illusion, Fiktionen, Verschleierung* werden Finanzdienstleister ethisch und moralisch negativ bewertet. Man macht Banker unglaubwürdig, indem man ihnen den ethischen Verstoß gegen das Verbot der Lüge, gegen das Gebot der Aufrichtigkeit und gegen das Postulat der Wahrhaftigkeit zuschreibt. Ein wesentliches Kennzeichen der metaphorischen Konstituierung der Finanzwelt als ESOTERIK ist die Diskreditierung in ethisch-sittlich abwertenden sprachlichen Bildern als Bereich, in dem mit wenig Arbeit und diversen Tricks viel Geld verdient werden kann.

Bei der Metaphorisierung von Wirtschaftswissenschaftlern wird auf Metaphern der MANTIK und der WAHRSAGEREI zurückgegriffen, meistens mit dem Ziel ihr Expertentum anzuzweifeln. Es stellt sich nun die Frage, warum Experten nicht explizit, sondern

implizit kritisiert werden. Die Antwort könnte darin liegen, dass Experten aufgrund ihres ständischen Prestiges und akademischen Gelehrtentums unantastbar und immun gegen Kritik sind (Maeße 2012: 122). Eine kritische Hinterfragung der Aussagen von Experten käme einer Zurückweisung der gesellschaftlichen Ordnung mit den dazugehörigen Werten und Normen gleich (ebd.).

Diese Untersuchung zeigt in exemplarischer Weise, dass der Mensch Bilder zur Erschließung der Welt braucht, seien es nun visuell wahrnehmbare Bilder oder sprachlich erzeugte Vorstellungsbilder (Köller 2012: 39). Über die Analyse von Sprachbilder konnten gesellschaftlich gültiges Wissen und abstrakten Denk- und Deutungsmustern über das Finanzwesen in dem untersuchten Zeitraum rekonstruiert werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bendel Larcher 2015: Bendel Larcher, S. *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Berger, Luckmann 2013: Berger, P., Luckmann, T. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M: Fischer.
- Böke 1996: Böke, K. Überlegungen zu einer Metaphernanalyse im Dienste einer „parzellierten“ Sprachgeschichtsschreibung. In: Böke K., Jung M., Wengeler, M. *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 431–452.
- Böke 2000: Böke, K., Jung, M., Niehr, T., Wengeler, M. Vergleichende Diskurslinguistik. Überlegungen zur Analyse internationaler und intralingualer Textkorpora. In: Böke, K., Niehr, T. *Einwanderungsdiskurse. Vergleichende diskurslinguistische Studien*. (11–36). Wiesbaden: Springer, 11–36.
- Brodbeck 2013: Brodbeck, K.-H. Der Schein des Geldes als soziale Wirklichkeit und die Krise der Ratio. In: Wengeler M., Ziem A. *Sprachliche Konstruktion von Krisen. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein fortwährend aktuelles Phänomen* Bremen: Hempen, 67–81.
- Bühler 1965: Bühler, K. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Busse 1997: Busse, D. Das Eigene und das Fremde. Annotationen zu Funk-

- tion und Wirkung einer diskurssemantischen Grundfigur. In: Jung M., Wengeler M., Böke K. *Die Sprache des Migrationsdiskurses*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 17–35.
- Busse 2013: Busse, D. Linguistische Diskursanalyse. Die Macht der Sprache und die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit aus der Sicht der linguistischen Epistemologie. In: Viehöfer W., Keller R., Schneider W. *Diskurs-Sprache-Wissen. Interdisziplinäre Beiträge zum Verständnis von Sprache und Wissen in der Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer, 51–78.
- Busse, Teubert 1994: Busse, D., Teubert, W. Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? In: Busse D., Hermanns F., Teubert W. *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 10–28.
- Duden 2012: Duden. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*, 4. Aufl. Mannheim: Dudenverlag
- Felder 2012: Felder, E. Pragma-semiotische Textarbeit und der Nutzen von Korpusanalysen für die linguistische Mediendiskursanalyse. In: Felder, E. Müller, M., Vogel, F. *Korpuspragmatik. Thematische Korpora als Basis diskurslinguistischer Analysen*. Berlin/New York: de Gruyter, 115–174.
- Hundt 1995: Hundt, M. *Modellbildung in der Wirtschaftssprache: Zur Geschichte der Institutionen- und Theoriefachsprachen der Wirtschaft*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hundt 2006: Hundt, M. Das Ringen um den Geldbegriff. Begriffswandel und Metaphernkonstanz in historischen und zeitgenössischen Geldtheorien. In: Felder E. *Semantische Kämpfe: Macht und Sprache in den Wissenschaften*. Berlin/New York: de Gruyter, 313–352.
- Hundt 2015: Hundt, M. Sprache in der Wirtschaft. In: Felder E., Gardt A. *Handbuch Sprache und Wissen. Bd. 1* Berlin/New York: de Gruyter, 373–391.
- Kant 1838: Kant, I. Siebenten Theils Erste Abteilung, Immanuel Kant's Kleine anthropologisch-praktische Schriften. In: Rosenkranz K., Schubert F. W. *Immanuel Kant's sämtliche Werke*, Leipzig: Leopold Voss.
- Kant 1997: Kant, I. *Kant's Vorlesungen herausgegeben von der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen, Band II, Vorlesungen über Anthropologie*. Berlin:de Gruyter.
- Klein 1989: Klein, J. *Politische Semantik. Bedeutungsanalytische und sprachkritische Beiträge zur Politischen Sprachverwendung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Köller 2012: Köller, W. *Sinnbilder für Sprache. Metaphorische Alternativen*

- zur begrifflichen Erschließung von Sprache. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Lakoff 1993: Lakoff, G. The Contemporary Theory of Metaphor. In Ortony A. *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251.
- Lakoff, Johnson 2011: Lakoff, G., Johnson, M. *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl Auer Systeme.
- Lakoff, Turner 1989: Lakoff, G., Turner, M. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago/London: University of Chicago.
- Liebert 2002: Liebert, W.-A. *Wissenstransformationen. Handlungssemantische Analysen von Wissenschafts- und Vermittlungstexten*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Lüger 2002: Lüger, H.-H. Berichten und Argumentieren im Konflikt. Akzeptanzwerbung, Desinformation und „rhetorischer Overkill“. In: Pohl I. *Semantische Aspekte öffentlicher Kommunikation*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 439–468.
- Maeße 2012: Maeße, J. *Ökonomisches Expertentum und transversale Öffentlichkeit*. In: Peltzer, A. Lämmle, K. & Wagenknecht, A. *Krise, Cash & Kommunikation*. Konstanz, München: UKV Verlagsgesellschaft, 113–136.
- Mihatsch 2006: Mihatsch, W. *Kognitive Grundlagen Lexikalischer Hierarchien*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Reger 1974: Reger, H. Die Metaphorik in der Boulevardpresse. *Muttersprache* Heft 4/84. Wiesbaden: Gesellschaft für deutsche Sprache, 314– 325.
- Schwarz-Friesel 2015: Schwarz-Friesel, M. Metaphern und ihr persuasives Inferenzpotenzial. Konzeptualisierungen des islamistischen Terrorismus nach 9/11 im massenmedialen Diskurs. In Spieß C., *Metapher und Metonymie* Berlin/Boston de Gruyter, 144 –160.
- Skirl, Schwarz-Friesel 2007: Skirl, H., Schwarz-Friesel, M. *Metapher*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Stäheli 2007: Stäheli, U. *Spektakuläre Spekulation. Das Populäre der Ökonomie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Warnke 2007: Warnke, I. Diskurslinguistik nach Foucault. Dimensionen einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Warnke I. *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 3–24.
- Wengeler 2005: Wengeler, M. *Sprachgeschichte als Zeitgeschichte. Konzepte, Methoden und Forschungsergebnisse der Düsseldorfer Sprachgeschichtsschreibung für die Zeit nach 1945*, Hildesheim/New York: Olms.
- Wolfrum 2006: Wolfrum E. *Die geglückte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*, Stutt-

gart: Klett-Cotta.

Jasmina Mahmutović

ALHEMIČARI, ČAROBNJACI, ADEPTI
INTERPRETACIJSKE ŠEME IZ OBLASTI EZOTERIKE
U MEDIJSKOM IZVJEŠTAVANJU O FINANSIJSKOM SEKTORU

Rezime

U ovom se radu analiziraju metafore iz oblasti ezoterike korištene u člancima njemačkih medija koji se bave finansijskim sektorom. Cilj istraživanja jeste da se odgovori na pitanje, šta nam te metafore govore o poimanju finansijske ekonomije i njenih aktera. Polezeći od teze da su u metaforama sedimentirane interpretacijske šeme, postavlja se i pitanje, koje se laičke teorije („folk theories“) o funkcionisanju finansijske ekonomije mogu rekonstruisati iz novinskih članaka. Analiza je rađena metodom kognitivne semantike na korpusu od 156 članaka objavljenih u tri vodeća njemačka medija u jeku finansijske krize 2008/2009. Na osnovu empirijske analize dolazi se do zaključka da se finansijska ekonomija u njemačkoj javnosti uglavnom doživljava kao jedan paralelni svijet, koji funkcioniše po nekim čudnim i misterioznim zakonima. Analizom metafora rekonstruišu se dvije centralne interpretacijske šeme. Prvom se bankari poimaju kao čarobnjaci, mađioničari i alhemičari, koji u očima javnosti zarađuju novac s lakoćom i bez napornog rada. Drugom interpretacijskom šemom se bankari karakterišu kao vračevi i prevaranti koji se raznim trikovima i obmanom bogate na uštrb svojih klijenata.

Ključne riječi: finansijski sektor, banke, metafore, ezoretika, interpretacijske šeme

JEZIČKA POSTIGNUĆA UČENIKA ZAVRŠNIH RAZREDA OSNOVNIH ŠKOLA REPUBLIKE SRBIJE U OBLASTI NEMAČKOG KAO DRUGOG STRANOG JEZIKA

U radu je data analiza rezultata istraživanja u oblasti receptivnih jezičkih veština i gramatičko-leksičkih znanja, sprovedenog u završnim razredima osnovnih škola Republike Srbije u kojima se nemački uči kao drugi strani jezika. Dobijeni rezultati nastali su kao posledica promena kurikulumâ stranih jezika na osnovnoškolskom nivou i u radu tumačeni su i sa aspekta motivacije, uzevši u obzir faktore koji su sociolingvistički orijentisani, kao što su društveno okruženje i vrednost drugog/stranog jezika, a zatim niz individualnih faktora, poput ličnih afiniteta, stepena efikasnosti i cilja učenja jezika. Cilj rada je pre svega ukazati na negativne posledice odluke o smanjenju fonda časova drugog stranog jezika, kao i o odabiru i odobravanju nastavnog materijala, sadržine kurikulumâ, koja je između ostalog ostalog dovela i do pada motivacije kod učenika, jer SJ2 u poređenju sa engleskim gotovo neminovno zadobija implicitni status komplikovanijeg, čak i manje bitnog jezika.

Ključne reči: nemački kao SJ2, testiranje, evaluacija, jezičke kompetencije, fond časova

1. Status drugih stranih jezika i reforma stranog jezika u osnovnim školama

Jedna od glavnih oblasti jezičke obrazovne politike i jezičkog planiranja jeste nastava stranog jezika. Samim tim, strani jezici su, počev od osnovnog i srednjoškolskog do višeg stepena obrazovanja,

* andrea.zerajic@vhs.edu.rs

sastavni deo nastavnih planova i programa. Na svim nivoima opšteg obrazovanja našeg školskog sistema, međutim, sa dolaskom novih generacija i aktuelnim izmenama u nastavnom planu i programu, sve vidljivija je tendencija da se smanjuje zastupljenost drugih stranih jezika u obrazovnom sistemu, osim engleskog koji se tretira kao *lingua franca*. S obzirom na to da odluke i težnje naših prosvetnih vlasti nisu uvek u skladu sa budućim očekivanjima od učenika, sa trendovima plurilingvalnosti i plurikulturalnosti, ovo empirijsko istraživanje treba da putem testiranja receptivnih veština razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora kao i gramatičko-lexičkih znanja pruži uvid u poteškoće, slabosti, (ne)kontinuiranost i (ne)konzistentnost postignuća učenika kao rezultat smanjenja fonda časova drugog stranog jezika u osnovnim školama. Predmet prikazanog istraživanja jeste analiza efekata promena kurikuluma¹ stranih jezika na osnovnoškolskom nivou i njihovog uticaja na razvoj kognitivnih i receptivnih jezičkih veština kod učenika završnog razreda osnovne škole.

Shodno političkim promenama i previranjima, ideološkim ubeđenjima u korist i protiv učenja stranog jezika u ranom uzrastu i uticaja na mentalni i psihološki razvoj dece, menjala se i potreba za izborom i brojem drugih stranih jezika, pa je razumljivo da su tokom vremena neki bili više, a pojedini manje favorizovani, bilo u smislu izbora samog jezika ili u pogledu uzrasta u kome se uvodi SJ1 ili SJ2. Međutim, odluka o smanjivanju broja nastavnih časova drugog stranog jezika, koja je stupila na snagu školske 2007/2008. godine, nije samo kvantitativne već je pre svega kvalitativne prirode i očekuje se da će se odraziti na jezičke kompetencije u opštem smislu. Osnovni motiv za sprovođenje ovog istraživanja bilo je utvrditi da li i u kojoj meri smanjenje fonda časova nemačkog kao stranog jezika utiče na krajnji efekat i na postignuće učenika u receptivnim jezičkim veštinama. Istraživanje je, pre svega, empirijske prirode i kao takvo sprovedeno je u formi testa jezičkih veština. Reč je o longitudinalnom istraživanju samim tim što je ono ponavljano na uzorku ispitanika istog uzrasta u vremenskom periodu od četiri

1 U radu se pojam kurikulum koristi u najopštijem teorijskom smislu kao sinonim za nastavne planove i programe.

godine, pri čemu su testirana jezička postignuća učenika u receptivnim veštinama i gramatičko-leksičkim znanjima na kraju njihovog osnovnoškolskog obrazovanja.

Nakon što je Skupština Srbije 17. juna 2003. godine usvojila Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, započeto je sprovođenje reforme predškolskog vaspitanja i osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja koje je trebalo da se okonča 2011. godine. Obavezno osnovno obrazovanje i vaspitanje produženo je na devet godina i trebalo je da se sastoji iz tri ciklusa. Još jedna među brojnim novinama koje su obeležile koncepciju reformisanog sistema osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja jeste uvođenje statusa osnovnih nastavnih predmeta: definisani kao predmeti koji su obavezni tokom celokupnog osnovnog i srednjeg obrazovanja, koji su, dakle, od posebnog obrazovnog i vaspitnog značaja, ti nastavni predmeti su, pored srpskog jezika (i maternjeg jezika nacionalnih manjina), bili matematika i strani jezik. SJ2 uvodi se počev od 2007. godine kao obavezni izborni predmet sa fondom od dva časa nedeljno, i to od petog do osmog razreda, za razliku od predlaganog rešenja koje je predviđalo da se SJ2 uči od četvrtog razreda sa nešto većim fondom časova i tako se približno izjednači sa nastavnim fondom za SJ1. U periodu od 2004. do 2008. godine delimično su zasutavljane ili zanemarivane prethodne reforme, koje su delom nastavljene u periodu od 2008. do 2012, kada se nastavilo i sa izradom nastavnih planova za više razrede osnovne škole (Đurić, 2015: 284-286). Od 2011. počinje rad na novim programima, najpre za srednje stručne škole, a u perspektivi i za gimnazije. Prvobitno je bio predviđen nastavni program za početni nivo učenja, što je automatski podrazumevalo da učenici nastavljaju sa učenjem jezika koji su učili u osnovnoj školi (ipak, na sednici Nacionalnog prosvetnog saveta održanoj 25. juna 2013. godine usvaja se i nastavni program početnog učenja drugog stranog jezika). Nacionalni prosvetni savet usvaja oktobra 2011. inovirane programe za srednje stručne škole (Đurić, 2015: 284-286).

Odlukom Ministarstva prosvete Nastavni plan i program stranih jezika koji se u osnovnoškolskom sistemu Republike Srbije uče kao SJ2 doživeo je školske 2006. godine izvesne izmene sa aspekta

smanjenja fonda časova, što je dovelo i do potrebe za izmenom programa stranog jezika u prvom razredu srednjih škola. Uopšte, period od 2001. do 2011. godine jeste period velikih promena u obrazovanju, što se nije odnosilo samo na svrstavanje stranog jezika među obavezne i obavezne izborne predmete, na uvođenje drugog stranog jezika kao obaveznog nastavnog predmeta u osnovne škole, već i na uvođenje italijanskog i španskog jezika i na razvijanje domaćeg modela dvojezične nastave (Đurić, 2015: 372). Usled političkih previranja tokom 2004. godine, najpre, dolazi do obustavljanja reforme i do ukidanja nastave stranog jezika u I i II razredu osnovne škole. Međutim, već 2005. godine dolazi do vraćanja stranog jezika kao obaveznog predmeta od I razreda osnovne škole, a već 2007. se drugi strani jezik uvodi kao obavezan izborni predmet sa fondom od po 2 časa nedeljno (Đurić, 2018: 61).

Prema nerevidiranom nastavnom planu, SJ1 se učio od petog do osmog razreda sa ukupnim fondom od 392 časa godišnje kao obavezan nastavni predmet, dok se SJ2 učio od trećeg do osmog razreda sa ukupnim fondom od 280 časova, po planu: dva časa nedeljno u petom razredu, dva časa nedeljno u šestom razredu, dva časa nedeljno u sedmom razredu i dva časa nedeljno u osmom razredu. SJ2 imao je status izbornog nastavnog predmeta i, ukoliko je škola imala mogućnosti da ga uvede, nudila ga je od trećeg razreda, i za učenike koji bi se u trećem razredu opredelili za SJ2 on je postajao obavezan predmet do kraja osnovnog obrazovanja.

Po novom nastavnom planu, u osnovnim školama se uče dva strana jezika i to:

- SJ1, od prvog do osmog razreda, sa po dva časa nedeljno, što iznosi oko 576 časova ukupno za 8 godina;
- SJ2, kao obavezan izborni predmet, od petog do osmog razreda, sa po dva časa nedeljno, što iznosi 288 časa za taj period.

Osim toga, nismo mogli da zanemarimo ni kvalitativni aspekt u smislu izmena u samom sadržaju, tj. u količini i vrsti gradiva koje se učenicima nudi sadržaj komunikativnih funkcija može biti jednostavan ili složen u zavisnosti od ciljne grupe (uzrast, nivo jezičkih kompetencija, nivo obrazovanja).

U nastavi stranih jezika njihov sadržaj zavisice od nastavnog programa, tako da su funkcije za svaki razred iste kao za prethodni,

ali su strukturno i leksički u skladu sa programom za strane jezike za aktuelni razred (*Службени гласник РС – Просветни преглед*, 2007(6): 36).

Određene strukture u revidiranom kurikulumu uvode se kasnije, kao što su npr. sažimanje člana (po starom u petom, po novom u šestom razredu), saksonski genitiv (po starom u petom, po novom u šestom razredu), vreme po časovniku, redni brojevi (po starom u petom i šestom, po novom u šestom i sedmom razredu), veznici za naporedne rečenice (po starom već u petom razredu, po novom u sedmom), dok se pojedine uvode ranije, ali se ne razrađuju detaljno ili se čak data kategorija reči ne proširuje za dodatne strukture, kao što su npr. brojevi do 100 (već u petom razredu po novom, dok se po starom osnovni brojevi obrađuju u petom razredu samo do 30, ali se već tada uvodi kazivanje vremena po časovniku, a kategorija rednih brojeva se uvodi u narednom, šestom), uprošćen sistem predloga po novom kurikulumu. Ono što je primetno jeste da se po novom kurikulumu ne obrađuje deklinacija prideva, kao ni toliko vrsta zavisnih rečenica kao što je bilo propisano nerevidiranim kurikulumom. U starom kurikulumu predlagan je i složeniji sistem upitnih reči (deklinacija upitnih reči *wer, welcher*), zatim komparacija prideva u predikativnoj, ali i u atributivnoj funkciji, pasiv radnje i pasiv stanja, upitne zamenice, pokazne zamenice kao i niz zameničkih priloga koji se u novom kurikulumu ne obrađuju².

2. Postupak istraživanja sa polaznim hipotezama

Cilj istraživanja je bio da pruži uvid u posledice smanjenja fonda časova nemačkog kao stranog jezika u osnovnim školama i da ukaže na one jezičke oblasti koje su učenici na kraju svog osnovnoškolskog obrazovanja bolje ili slabije usvojili. Kako bi se komparativ-

2 Nastavni programi za drugi ciklus obrazovanja za 5, 6, 7. i 8. razred osnovnih škola preuzeti su iz Zavoda za unapređivanje obrazovanja <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>; stari kurikulumi za nemački kao strani jezik preuzeti su iz Prosvetnog glasnika Republike Srbije, godina XI, br. 2, 31. 5. 1991) (pristupljeno: 8.7.2017).

nom analizom ustanovila razlika u jezičkim postignućima, s jedne strane učenika koji su nemački jezik učili po starom planu i programu (generacija koja je osmi razred završila školske 2008/2009. godine) i s druge strane učenika koji su nemački jezik učili po novom planu i programu (generacije školske 2009/2010, 2010/2011. i 2015/2016), istraživanje je sprovedeno tokom ukupno četiri godine u osmim razredima u osnovnim školama na teritoriji Beograda, u jednoj školi u Novom Sadu i jednoj u Čačku. Istraživanje je izvedeno u vidu longitudinalne studije koja je tokom četiri školske godine, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011. i 2015/2016, obuhvatila devet osnovnih škola u Beogradu (OŠ „Vojvoda Mišić”, OŠ „Braća Baruh”, OŠ „Kralj Petar I”, OŠ „Kralj Petar II”, OŠ „Banović Strahinja”, OŠ „Jovan Sterija Popović”, OŠ „Starina Novak”, Matematička gimnazija i OŠ „Drinka Pavlović”) i dve škole van Beograda – jednu u Novom Sadu (OŠ „Petefi Šandor”) i jednu u Čačku (OŠ „Filip Filipović”), u kojima se nemački uči kao S/2, a sa ciljem da se utvrdi nivo znanja i priroda ostvarene jezičke kompetencije u nemačkom jeziku kao drugom stranom jeziku uz aktuelni i izmenjeni nastavni program i fond časova. Prve dve godine učenici su radili tri segmenta testa koje je istraživač sam osmislio i koncipirao – test razumevanja govora, test razumevanja pisanog teksta i gramatičko-leksički test, sa pretpostavkom da se posle osmog razreda od učenika može očekivati da nivo znanja drugog stranog jezika odgovara nivou A2 prema Zajedničkom evropskom okviru za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika (u daljem tekstu ZEO). Naredne školske 2010/2011. godine u postupak testiranja uključen je standardizovani test kojim se ispituju receptivne veštine razumevanja pisanog teksta i govora na nivou A2 prema ZEO, tako da su učenici imali dužu verziju testiranja, samim tim što su radili i samostalno koncipirane testove (razumevanje pisanog teksta, razumevanje govora i gramatičko-leksički test) i standardizovane testove Gete-instituta, dok su učenici četvrti, i ujedno poslednje godine istraživanja, 2015/2016. radili samo standardizovane testove razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora, zatim i samostalno koncipiran gramatičko-leksički test. Obe generacije su nakon testiranja popunile upitnik o motivisanosti za učenje stranih jezika.

U istraživanju se polazi od osnovne hipoteze da će generacije učenika 2008/2009. i 2009/2010, koje su nemački jezik učile po starom kurikulumu, dati bolje rezultate u receptivnim jezičkim veštinama nego treća – 2011/2012. i četvrta – 2015/2016. generacija koje su nemački jezik učile po revidiranom kurikulumu, odnosno sa smanjenim fondom časova. Kod generacije učenika osmog razreda koja je osnovnu školu završila školske 2010/2011. godine primetni su efekti, tj. negativne posledice, promena kurikuluma, i samim tim reč je o generaciji koja je u istraživanju označena kao ciljna u odnosu na ispitanike prethodne dve generacije. Uzorak koji se analizirao sastojao se iz tri segmenta tokom prve dve godine istraživanja, odnosno iz pet segmenata testa tokom naredne dve godine istraživanja, čiji rezultati su analizirani sa kvantitativnog i kvalitativnog aspekta. Prve dve godine istraživanja (2008/2009. i 2009/2010), testiranje se sastojalo iz testa razumevanja pisanog teksta, testa razumevanja govora i gramatičko-leksičkog testa. Naredne dve godine, pre pomenutih segmenata testiranja uključili smo i standardizovani test Gete-instituta za ispitivanje receptivnih veština razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora.

U toku istraživanja treće i četvrte (2010/2011. i 2015/2016) godine, određeni broj učenika je i anketiran na temu motivisanosti za učenje nemačkog jezika. Iz pomenute polazne opšte hipoteze proizlaze sledeće posebne hipoteze:

(1) Očekuje se da će ispitanici pokazati bolje rezultate u poznavanju gramatičko-leksičkih struktura jezika nego u receptivnim veštinama razumevanja pisanog nepoznatog teksta i razumevanja govora takođe u nepoznatom tekstu.

(2) Pretpostavlja se da je kvalitet samostalno izrađenog testa i standardizovanog testa Gete-instituta, koji odgovara nivou A2 prema ZEO i koji je uveden u istraživanje školske 2011/2012. godine, uporediv i da se neće ispostaviti bitne razlike, tj. da će ispitanici pokazati slična postignuća u svim delovima oba testa (u receptivnim jezičkim veštinama razumevanja pisanog teksta, razumevanja govora, i u gramatičko-leksičkim znanjima).

(3) Ispitanici će pokazati nivo znanja bliži svom stvarnom nivou u oblasti testiranih jezičkih veština u ispitnoj situaciji bez

direktnog prisustva istraživača tokom samog testiranja (ovde mislimo, pre svega, na izvesnu dozu podozrivosti i treme u prisustvu nepoznatog istraživača).

(4) Ispitanici u četvrtoj generaciji, školske 2015/2016. godine, od kojih se zahtevalo da se potpišu na svojim testovima i koji su testiranju pristupili sa svešću o tome da rezultati testa utiču na zaključnu ocenu na kraju školske godine, pokazali su veću motivisanost da imaju bolje rezultate nego ispitanici prve testirane generacije koji su istraživanju pristupili anonimno.

(5) Kada smo pristupili statističkoj analizi dobijenih rezultata, postavili smo nultu hipotezu kojom se tvrdi da nema stvarne razlike (otud „nulta“) između rezultata i da je uočena razlika nastala slučajno. Da bismo odgovorili na postavljene hipoteze, postavili smo nultu hipotezu. Ona glasi da nema razlike između prosečnog uspeha po godinama, tj. da je do razlike u prosečnim vrednostima došlo slučajno. Nulta hipoteza (H_0) vrlo je korisna radna hipoteza jer je mnogo lakše testirati tvrdnju da razlika ne postoji, pa onda prihvatiti ili odbaciti nultu hipotezu, nego tvrditi da razlika postoji pošto se onda postavlja pitanje kolika je ta razlika. Ako odbacimo nultu hipotezu, to znači da razlika srednjih vrednosti zaista postoji, a ako je ne odbacimo, to znači da nismo našli dovoljno razloga za tvrdnju da se srednje vrednosti razlikuju. Prihvatanje ili odbacivanje nulte hipoteze zahteva utvrđivanje stepena verovatnoće sa kojom donosimo zaključak. Uobičajeni standard u statistici je 95 odsto – kada tvrdimo sa verovatnoćom od 95 odsto da postoji značajna razlika srednjih vrednosti, tj. kada nultu hipotezu odbacimo sa verovatnoćom od 95 odsto. Tehnički termin koji se koristi jeste „značajno na nivou 0,05“, tj. verovatnoći od 95 odsto odgovara nivo značajnosti 0,05.

U fazi planiranja istraživanja pošlo se od pretpostavke da se proces istraživanja mora sprovesti na samom kraju školske godine kako bi ispitanici završnog osmog razreda mogli da zaokruže i ispune sve aktivnosti predviđene aktuelnim kurikulumom sa svojim predmetnim nastavnicima, tako da su ispitanici tokom sve tri godine istraživanja testirani sredinom maja, tj. pred kraj školske godine. Istraživanje je sprovedeno u osmim razredima osnovnih

škola u Beogradu: „Kralj Petar I”, „Kralj Petar II”, „Banović Strahinja”, „Jovan Sterija Popović”, „Braća Baruh”, „Vojvoda Mišić”, „Drinka Pavlović”, a u poslednjoj, trećoj fazi istraživanja, uključene su OŠ „Petefi Šandor” u Novom Sadu i OŠ „Filip Filipović” u Čačku kako bi se istražili efekti promena kurikuluma stranih jezika i u školama u nekim drugim gradovima u Srbiji, kao i osmi razred osnovne škole Matematičke gimnazije u Beogradu, u kojoj su inače odeljenja 7. i 8. razreda ogledna odeljenja i nemački kao SJ2 im je izborni predmet. Rezultati istraživanja u OŠ „Drinka Pavlović” biće analizirani zasebno za svaku godinu istraživanja. Pretpostavlja se da u ovoj školi, s obzirom na to da nisu radili sa smanjenim fondom časova, neće doći do signifikantnih razlika u rezultatima među generacijama.

S obzirom na to da smo treće godine istraživanje, sa prvom generacijom koja je nemački jezik učila po revidiranom planu i programu, dobili slabije rezultate nego prethodne dve godine, četvrte 2015/2016. godine testiranje je sprovedeno na manjem uzorku, tj. u samo četiri osnovne škole (OŠ „Kralj Petar I”, OŠ „Braća Baruh”, Matematička gimnazija i OŠ „Filip Filipović” u Čačku). Cilj poslednje (četvrte) faze istraživanja bio je, pre svega, da se sa vremenskom distancom od pet godina u odnosu na prethodnu fazu istraživanja utvrdi postignuće generacije koja nemački jezik uči po revidiranom kurikulumu u odnosu na prvu generaciju koja je radila po novom, revidiranom kurikulumu (2010/2011).

Od prve dve generacije koje su nemački jezik učile po starom planu i programu, sa većim fondom časova, očekivali smo bolje rezultate. Analizom uzorka testova u tom trenutku bilo je vidljivo da je u svakoj školi bilo učenika koji su vrlo nevoljno radili test (ili ga čak vraćali nepopunjen ili nejasno popunjen) pa smo mogli da pretpostavimo da se u našem školskom sistemu SJ2, osim engleskog, strani jezici ne neguju na odgovarajući način i ne nude učenicima u dovoljnoj meri. Stoga smo odlučili da u okviru istraživanja tokom naredne dve školske godine, 2010/2011. i 2015/2016, anketiramo učenike i na taj način steknemo uvid u trenutno stanje motivisanosti u završnim razredima osnovnih škola u Beogradu u kojima se nemački uči kao SJ2. Istraživanje je sprovedeno kroz formu upitnika u odabranim školama u kojima je ovih godina testiranje i vršeno,

a samim tim smo pokušali i da objasnimo moguće uzroke takvih rezultata na testovima postignuća. U okviru treće i četvrte ispitivane generacije (2010/2011. i 2015/2016) učenici su uz komplet testova za ispitivanje receptivnih veština dobili i upitnik sa pitanjima koja se pored njihovih osnovnih podataka (pol, broj godina učenja nemačkog jezika, poznavanje ostalih stranih jezika) tiču i faktora intrinzičke i ekstrinzičke motivacije. U analizi rezultata kao varijable iz upitnika uzeti su pol ispitanika i faktori intrinzičke i ekstrinzičke motivacije kako bi se objasnili rezultati na jezičkom delu testa.

3. Metodologija rada i postupak istraživanja

Istraživanje je postavljeno kao longitudinalna studija koja se tokom četiri godine sprovodila u osnovnim školama Republike Srbije sa učenicima završnih razreda. Testiranje je svake godine sprovedeno u maju, pred kraj školske godine, nakon što je pređeno gradivo predviđeno aktuelnim planom i programom, osim četvrte godine kada su učenici testirani u aprilu. Osim toga, osnovnim školama u kojima je došlo do promene nastavnog plana i programa suprotstavili smo prve tri godine istraživanja u OŠ „Drinka Pavlović” u kojoj se nemački jezik uči od prvog razreda i u kojoj se fond časova nije menjao.

Prve godine, 2008/2009, testirano je 226 učenika osmog razreda u osam škola (OŠ „Vojvoda Mišić”, OŠ „Braća Baruh”, OŠ „Kralj Petar I”, OŠ „Kralj Petar II”, OŠ „Banović Strahinja”, OŠ „Jovan Sterija Popović”, OŠ „Starina Novak”, OŠ „Drinka Pavlović”) jezičkim testovima razumevanja pisanog teksta, razumevanja govora i gramatičko- leksičkim testom koje je istraživač sam osmislio. Te godine je istraživač bio prisutan na svakom segmentu testiranja.

Prve dve generacije koje su testirane školske 2008/2009. i 2009/2010. nemački kao strani jezik učile su po starom nastavnom planu i programu, dok su učenici koji su testirani naredne dve godine istraživanja 2010/2011. i 2015/2016. nemački učili po revidiranom planu i programu. Cilj istraživanja nam je bio da ispitamo efekte kvantitativnih (u vidu smanjenog fonda časova) i kvalitativnih (u vidu komunikativnih sadržaja) promena na receptivne jezičke

veštine. Samim tim, naše ciljane generacije u ovom testiranju bile su treća i četvrta generacija u kojima smo očekivali da će se novonastale razlike najbolje oslikati.

Druga testirana generacija obuhvatala je 281 učenika iz sedam škola (OŠ „Vojvoda Mišić“, OŠ „Braća Baruh“, OŠ „Kralj Petar I“, OŠ „Kralj Petar II“, OŠ „Banović Strahinja“, OŠ „Jovan Sterija Popović“, OŠ „Drinka Pavlović“). Ova generacija također je nemački učila po nerevidiranom kurikulumu, s tim što smo te 2009/2010. godine, uzevši u obzir rezultate prethodne generacije, izmijenili jedan uslov koji se tiče prisustva ispitivača i anonimnosti učenika. Sada ispitivač nije direktno bio prisutan, već je predmetni nastavnik sproveo testiranje, a od učenika se očekivalo da se potpišu na radovima. Učenici su, kao i prethodne godine, testirani u receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta, razumevanja govora i gramatičko-leksičkim testom.

Treće godine testiranja uključili smo i dve škole van Beograda tako da je te godine testirano 474 učenika iz sedam škola. Nakon analize rezultata prethodne dve generacije, pomislili smo da su možda samostalno koncipirani testovi bili teži od nivoa na kome su bili učenici nakon osmog razreda i da zato nisu pružili svoj maksimum, tako da smo uključili još dva segmenta testa – standardizovane testove za mlade Gete-instituta za nivo A2 u receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora. Učenici su morali da se potpišu, a istraživač ni ove godine nije bio direktno prisutan. Testovi koje su učenici ove godine radili dali su mogućnost i za dodatnu analizu, tj. za poređenje postignuća ne samo na svakom segmentu testa po godinama već i između samostalno koncipiranih s jedne i standardizovanih testova s druge strane (standardizovani test Gete-instituta gramatiku ispituje preko produktivnih veština pisanja i govora tako da zbog toga nismo mogli da naš samostalno koncipirani gramatičko-leksički test poredimo sa standardizovanim). Ovo je inače prva generacija koja je osnovnu školu završila po revidiranom planu i programu i, s obzirom na to da su testovi tokom celokupnog istraživanja svake godine bili isti, pogotovo se na gramatičko-leksičkom testu moglo videti koje jezičke oblasti nisu obuhvaćene novim kurikulumom. Nakon testiranja, ove godine smo

u nekim školama sprovedli anketu o motivisanosti učenika za učenje stranih jezika, tj. nemačkog kao stranog jezika. Učenici su anketirani odmah nakon testiranja. Anketa koja je učenicima data posle testiranja treće i četvrte godine istraživanja koncipirana je po uzoru na Gardnerove upitnike i imala je cilj da ispita motivacione faktore koji utiču na učenje nemačkog kao stranog jezika.

Četvrte godine istraživanja učenike smo testirali 2015/2016. godine sa vremenskom distancom od četiri godine u odnosu na generaciju koja je učila po revidiranom kurikulumu. Odlučili smo se za manji uzorak škola, ukupno četiri (OŠ „Braća Baruh“, OŠ „Kralj Petar I“, OŠ „Filip Filipović“ i Matematička gimnazija), samim tim i zamanji broj učenika – 163. Te godine učenici su radili samo standardizovane testove razumevanja govora i razumevanja pisanog teksta i gramatičko-leksički test. Takođe, nakon testiranja učenici su, kao i školske 2011/2012, anketirani na temu motivisanosti za učenje nemačkog jezika. Kao i prethodne dve godine, predmetni nastavnik je sproveo testiranje u okviru redovnih časova i učenici su morali da potpišu svoje radove. Osim toga, odlučili smo da ove godine testiranje sprovedemo u aprilu i da vidimo da li će motivisanost i jezička postignuća biti bolji kada učenici nisu pod stresom na samom kraju školske godine.

Nakon svake godine testiranja rezultati testova su statistički obrađeni i u poslednjoj fazi međusobno upoređeni (segmenti testova uporedno, škole međusobno). Ispitivanje statističke značajnosti razlika između prosečnih vrednosti obavljeno je pomoću t-testa, a za statističku obradu podataka korišćen je SPSS paket (*Statistical Package for Social Sciences*)³.

Ako se uzme u obzir da je generalizacija, do koje se dolazi statističkom analizom, zasnovana na **statističkoj indukciji, zakonu verovatnoće i statističkim zakonima**, stečena saznanja mogu se smatrati verovatnim (Miljević, 2007: 165). U fazi sređivanja i obrade podataka formirane su statističke serije radi opisivanja istra-

3 SPSS jeste programski paket namenjen statističkoj analizi podataka. Razvijen je krajem šezdesetih godina prošlog veka na američkom Univerzitetu Stenford s ciljem da se analiziraju podaci o ljudima, o njihovim mišljenjima, stavovima i ponašanju, odakle dolazi i njegovo ime – Statistical Package for Social Studies.

živanih pojava. U radu su u okviru **statističkih serija** opisane razlike u postignućima na testovima receptivnih jezičkih vještina u pojedinačnim školama u kojima se istraživanje ponavljalo tokom godina. S obzirom na to da je reč o longitudinalnoj studiji, a s ciljem da se opiše stanje u različitim vremenskim momentima i na više prostora (škola), u analizi su korišćene **dinamičke serije statističke obrade podataka** kako bi se otkrila struktura, međusobni uticaji činilaca i dinamika odigravanja istraživanih pojava odnosno procesa.

Iz empirijskih iskustava proizlazi da su glavna nastojanja statističke analize usmerena na otkrivanje tzv. „**distribucije frekvencija**”, tj. na otkrivanje rasporeda učestalosti pojave određenih osobina numeričkih iskaza (Miljević, 2007: 167). Stoga je u analizi bilo neophodno povezati teoriju verovatnoće sa opštenaučnom statističkom metodom.

Međutim, u fazi tumačenja rezultata mora se primetiti da, iako je osnovni zadatak opštenaučne statističke metode izvođenje direktnih i indirektnih generalizacija manjeg ili većeg stepena istinitosti odnosno verovatnoće o pouzdanosti, zbog samog predmeta istraživanja koji se ne može posmatrati u strogim okvirima, rezultati se moraju relativizovati i posmatrati u kontekstu zakonskih promena kurikulu-ma i razlika u pristupu učenika učenju nemačkog jezika, kao i jeziku uopšte. Prilikom analize konstrukta testova analizirali smo sadržaj svakog testa ponaosob. Nakon **komparativne analize** rezultata po više kriterijuma (između jezičkih vještina, tj. segmenata testa, po godinama u okviru svake škole pojedinačno, između škola tokom sve tri godine istraživanja, kao i motivisanosti učenika u trećoj i četvrtoj fazi istraživanja), rezultati su tumačeni i opisani detaljno sa akcentom na prosečnom postotku tačno urađenih zadataka.

4. Analiza prve faze istraživanja

Prva generacija koja je testirana školske 2008/2009. godine sve segmente testa radila je u prisustvu istraživača. Na početku su učenici dobili instrukcije kako da pristupe određenom segmentu testa i ukazano im je na predviđeno vreme i na dužine pauza između segmenata testa, nakon čega bi se istraživač povukao. Takođe,

prve godine istraživanja učenicima je rečeno da testu pristupaju na dobrovoljnoj osnovi, da im loš rezultat neće negativno uticati na završnu ocenu i da testiranje rade u svrhu istraživanja. I to je postignuto u dogovoru sa predmetnim nastavnicima jer nikakva vrsta prisile dece u osnovnim školama da rade dodatne testove, ankete i slično bez prethodne saglasnosti roditelja nije poželjna, niti zakonom dozvoljena. Primetno je da učenici – ispitanici svoju ulogu nisu shvatili ozbiljno i da zbog činjenice da im rezultat na testu neće uticati na ocenu, pretpostavlja se, nisu dali svoj maksimum. Takođe, predmetni nastavnici su zaista dali sve od sebe da motivišu što veći broj učenika da uopšte pristupe testiranju. Pojedini učenici su na prethodnom času bili obavješteni da će imati test u svrhu naučnog istraživanja i, s obzirom na to da je reč o poslednjim nedeljama ili čak danima školske godine, neki učenici se nisu pojavili na dan testiranja. Izvestan broj učenika (prevashodno dečaka, što je upečatljivo svake godine) ponašao se kao da radi test, a zapravo su ga ispunjavali nerelevantnim podacima, šaljivim komentarima i samim tim učinili da izvestan korpus testova ne bude validan za statističku obradu i stručnu analizu (u statističkoj obradi podataka ukoliko je u nekom segmentu testa bilo mnogo nula, takvi testovi nisu uzimani u obzir jer bi postojanje nula u tim slučajevima unelo ozbiljne poremećaje u rezultate). Izbačene su nule za testove G⁴ [ima ih pet odsto od celog uzorka], za SHV⁵ [4,4 odsto] i za LV⁶ [10 odsto]. Za HV⁷ je analiza urađena sa nulama jer ih je samo pet [0,5 odsto], a u SLV⁸ su samo dve [0,2 odsto].

5. Analiza druge faze istraživanja

Druga generacija učenika radila je iste segmente testiranja kao i prva. Međutim, upravo zbog toga što su prethodne godine učenici

4 G – Grammatik (gramatičko-leksički test)

5 SHV – standardisierter Hörverstehenstest (standardizovani test razumevanja govora)

6 LV – Leseverstehenstest (test razumevanja pisanog teksta)

7 HV – Hörverstehenstest (test razumevanja govora)

8 SLV – standardisierter Leseverstehenstest (standardizovani test razumevanja pisanog teksta)

istraživanje shvatili neočekivano neozbiljno, dogovoreno je da naredne godine istraživač takođe bude prisutan, međutim da im se kaže kako će im rezultat uticati na završnu ocenu. Krajnji rezultat nakon druge godine istraživanja nije bio znatno bolji od krajnjeg rezultata nakon prve godine. Učenici su čak segmente testa razumevanja govora i razumevanja pisanog teksta uradili za nijansu lošije druge godine (HV 47,9 odsto tačnih odgovora prve; 43,9 odsto druge godine; LV 81,8 odsto prve; 76,7 odsto druge godine), dok su rezultati na gramatičko-leksičkom delu bili 38,7 odsto prve; 43,3 odsto druge godine, tako da se neka jasna pravilnost s obzirom na promenu objektivnih uslova testiranja ne može utvrditi. Bolji rezultati na gramatičko-leksičkom testu mogu se tumačiti i time što su novi test druge godine učenici radili po revidiranom kurikulumu i da je test bio umanjen za one gramatičke oblasti koje su se ispostavile kao najteže, pa su samim tim i rezultati na ovom segmentu testa bili neznatno bolji. Doduše, druge godine istraživanja nisu vraćali šaljivo potpisane radove kao prethodne godine, što znači da nisu shvatili testiranje neozbiljno.

6. Analiza treće faze istraživanja

Pošto je polazna osnova celokupne longitudinalne studije bila da utvrdi postoje li usled promene kurikuluma negativni efekti na receptivne veštine učenika u završnim razredima, težilo se dobijanju što relevantnijih rezultata od generacija koje su bile testirane kako bi se ilustrovale polazne hipoteze. Zato se treće, tj. poslednje godine istraživanja, istraživač u dogovoru sa predmetnim nastavnicima povukao iz neposredne blizine ispitanika tokom samog istraživanja. Učenicima je rečeno da je veoma važno da celokupno testiranje urade što je bolje moguće pošto će im uticati na završnu ocenu. Istraživač je sve vreme bio na licu mesta, mada ne u učionici, i iako su nastavnicima data detaljna uputstva za sprovođenje testiranja, kontakt sa istraživačem je konstantno postojao. Te godine su u testiranje uključena i dva dodatna segmenta testa – standardizovani testovi Gete-instituta koji su procenjivali razumevanje govo-

ra (SHV) i razumevanje pisanog teksta (SLV), prilagođeni nivou A2 prema ZEO na kome se očekuje da budu učenici na kraju osnovnoškolskog obrazovanja u drugom stranom jeziku. Rezultati treće godine istraživanja jesu bili za nijansu bolji od prethodne dve, i to u svim segmentima testa koji su međusobno mogli biti upoređeni tokom sve tri godine, a to su gramatičko-leksički deo, razumevanje govora (HV) i razumevanje pisanog teksta (LV). Te razlike su međutim bile minorne, što se može videti iz tabela, i mala je verovatnoća da su nastale zbog prisustva tj. odsustva istraživača tokom samog testiranja. Utisak koji se stiče jeste da je poslednja generacija bila rasterećenija što se tiče navikavanja na novo lice u ulozi ispitivača i s obzirom na ukupan broj škola i ispitanika pokazali su viši nivo motivisanosti da pristupe istraživanju i da daju što bolje rezultate, čak uzimajući u obzir i manji broj praznih uzoraka testa.

Treba svakako uzeti u obzir i da je treća generacija nemački kao SJ2 učila po revidiranom kurikulumu, tj. sa smanjenim fondom časova. To je uočljivo bilo već na prvi pogled prilikom pregledanja gramatičko-leksičkog testa, s obzirom na to da su učenici masovno ostavljali jedno vežbanje potpuno nepopunjeno ili su ga u pojedinim slučajevima ispunjavali proizvoljnim i netačnim/nevalidnim odgovorima. Može se samo pretpostaviti da nisu želeli da ostave prazna polja. U pitanju je treći zadatak sa pridevskom deklinacijom koja novim programom nije predviđena. To je razlog što je ukupan broj bodova gramatičko-leksičkog dela testa treće godine istraživanja umanjen za pet bodova, koliko je inače bodovan treći zadatak u testu.

Što se tiče petog zadatka sa situativnim i direktivnim dopunama, njega su učenici radili sporadično, ali je bilo i radova u kojima su pojedini učenici uradili tačno neke ajteme tog zadatka tako da zadatak nije isključen iz sistema bodovanja. Isključivo u radovima u OŠ „Drinka Pavlović” u celoj generaciji učenici su pokazali poznavanje pomenutih struktura jer ne potpadaju pod kategoriju škola u kojima je došlo do revidiranja kurikuluma. I kod njih je bilo grešaka u ova dva zadatka, osim kod pojedinaca čiji rezultati su izuzetno dobri pa se može pretpostaviti da je reč o onima koji su se pripremali za takmičenje ili su imali dodatnu nastavu. Inače, pridevska deklinacija i glagoli sa situativnom i direktivnom dopunom svakako su i prve dve godine bile lošije usvojene strukture.

Osim toga, iako su objektivni uslovi iz godine u godinu bili drugačiji, što je svakako donekle uticalo na postignuće učenika na testiranju, ispostavilo se da to nije umnogome uticalo na rezultate ostvarene na gramatičko-leksičkom testu – prve i druge godine bili su najlošiji u odnosu na sve ostale segmente testa, a treće godine pretposlednji lošiji od testova HV i SLV, ali razlike u procentu uspešnosti nisu statistički značajne, pošto je uspeh na testovima LV, SHV i G sličan i iznosi oko 50 odsto.

Na osnovu druge postavljene hipoteze očekivalo se da će rezultati na međusobno uporedivim segmentima testa, tj. na razumevanju pisanog teksta i razumevanju govora, i na samostalno izrađenom testu i na standardizovanim delovima testa Gete-instituta biti slični, odnosno da će odgovarati nivou A2, sa kojim se očekuje da učenici završavaju svoje osnovnoškolsko obrazovanje. Najbolji rezultat tokom celokupne longitudinalne studije učenici su ostvarili na delu testa koji je procenjivao razumevanje govora, i to na segmentu koji je u radu označen kao HV. Svake godine rezultat je bio preko 80 odsto tačnih odgovora, nijedan uzorak nije vraćen prazan ili nevalidan za ocenjivanje, i može se zaključiti da je ovaj segment testa bio jednostavan. Takođe se može pretpostaviti da im je tema o poznatim Nemcima bila bliska i aktuelna, kao i da je maternja govornica tekst pročitala adekvatno sporo za razumevanje na tom nivou i veoma jasno, tako da su samim tim rezultati u svim školama i tokom celokupnog istraživanja bili odlični i prelazili 70 odsto tačno urađenih zadataka. S druge strane, na standardizovanom testu razumevanja govora, u tekstu označenom SHV, učenici su ostvarili dosta slabiji rezultat, koji je u svakoj školi tokom treće godine istraživanja bio manji od 70 odsto. Očekivao se, doduše, sličan rezultat jer oba teksta odgovaraju nivou A2 Evropskog referentnog okvira za učenje jezika i postavke zadataka u oba testa su slične: zadaci su zatvorenog tipa, u testu HV u formi pitanja *Multiple-Choice*, a u SHV, pored ove forme, i sa mogućnošću zaokruživanja *richtig* ili *falsch*.

S druge strane, obrnuta situacija je primetna na testovima razumevanja pisanog teksta. Ispostavilo se da je učenicima deo čitanja standardizovanog testa Gete-instituta bio jednostavniji od teksta koji su dobili kao deo samostalno koncipiranog testa. Razlike su

bile primetne, što se vidi iz rezultata treće generacije kod koje je ovo poređenje jedino i bilo moguće.

Analizom rezultata prve generacije koja je uključena u istraživanje došlo se do zaključka da su učenici u obe receptivne jezičke veštine kao i u testu gramatičko-leksičkih struktura, s jedne strane pokazali svakako bolje opšte postignuće nego treća – ciljna generacija, dok je, s druge strane, primetan izrazito nizak nivo znanja koji ne zadovoljava očekivani nivo A2, što se opet može s jedne strane tumačiti i ometajućim faktorima stresa pred kraj školske godine (s obzirom na to da je istraživanje uvek sprovedeno na kraju tekuće školske godine kako bi predviđeni nastavni plan i program bio ispunjen), nedostatkom motivacije i ležernim stavom prema testiranju koje im svakako ne utiče na krajnju ocenu. Upravo zbog objektivnih okolnosti u kojima se pomenuto istraživanje sprovodilo, a to se odnosi na anonimnost ispitanika i na nedostatak uvida ispitivača u individualne veštine i karakteristike učenika, bilo je neophodno utvrditi iz kog razloga učenici najpre nisu pokazali zavidan nivo znanja čak ni prve godine testiranja, kada su se očekivala najbolja postignuća, a takođe ni ozbiljnost u samom pristupu testiranju.

7. Analiza četvrte faze istraživanja

Kako bi rezultati treće ciljne generacije bili proverljivi, sprovedena je i četvrta faza istraživanja školske 2015/2016. godine, u manjem broju škola nego prethodnih godina I sa redukovanim testom. Naime, u četiri škole (OŠ „Kralj Petar I”, OŠ „Filip Filipović”, OŠ „Braća Baruh” i Matematička gimnazija) ispitivane su veštine razumevanja čitanjem i slušanjem samo na standardizovanom testu (SLV i SHV) i na gramatičko-leksičkom testu, na kraju školske godine. Insistiralo se na anonimnosti ispitanika kako bi uslovi bili što sličniji standardizovanoj ispitnoj situaciji. Takođe, za razliku od sve tri prethodne generacije koje su testirane u drugoj polovini maja, tj. na kraju školske godine, da bi prešli celokupno predviđeno gradivo do testiranja, četvrta generacija testirana je u aprilu. Kao i prethodna, treća generacija, i ove godine su učenici uz set testova za ispitivanje znanja jezičkih veština dobili upitnik na temu motivacije za učenje nemačkog jezika.

Pošlo se od toga da su učenici prethodnih godina bili pod stresom zbog toga što završavaju osnovnu školu i da je to možda uticalo na pad motivacije da ozbiljnije pristupe testiranju. Namera nam je bila da ove školske 2015/2016. godine promenimo pojedine okolnosti kako bismo eliminisali ili redukovali ometajuće faktore koji su bili prisutni prethodnih godina. Ovoga puta, s obzirom na to da je testiranje sprovedeno ranije nego prethodnih godina i da su samim tim i predmetni nastavnici bili rasterećeniji i otvoreniji za dodatnu saradnju i razgovor, sa svakim nastavnikom je obavljen neformalan razgovor kako bismo se upoznali sa njihovim ličnim impresijama o učenicima osmog razreda kojima trenutno predaju i koji se testiraju, ali i stekli uvid u njihova stručna opažanja kada je u pitanju revidirani kurikulum, opšta motivisanost učenika za učenje nemačkog jezika, mišljenje o udžbeničkom kompletu po kome rade kao i o tehničkim mogućnostima za rad.

Razgovor je školske 2015/2016. obavljen sa tri kolegice (testirani su učenici iz četiri škole, s tim što jedna profesorka predaje u dve) koje predaju u OŠ „Braća Baruh“, u Matematičkoj gimnaziji i OŠ „Kralj Petar I“ u Beogradu i u OŠ „Filip Filipović“ u Čačku. Utisci nastavnica o uslovima za rad i o odnosu učenika prema nastavi stranog jezika vrlo su ujednačeni. OŠ „Kralj Petar I“, samim tim što je u okviru projekta PASCH⁹ – „Škole – partneri budućnosti“, dobila je finansijsku podršku uz pomoć koje je kabinet za nemački jezik opremljen u tehničkom smislu sasvim zadovoljavajuće u odnosu na neke druge škole u kojima smo od početka istraživanja sproveli

9 Inicijativu „Škole: partneri budućnosti“ (PASCH – Schulen: Partner der Zukunft) pokrenuo je nemački ministar inostranih poslova dr Frank-Valter Štajnmajer (Frank-Walter Steinmeier) februara 2008. Njen cilj jeste stvaranje mreže od najmanje 1000 partnerskih škola u celom svetu i buđenje interesovanja i entuzijazma mladi ljudi za modernu Nemačku i njeno društvo. Inicijativu koordinira Ministarstvo inostranih poslova, a realizuje se zajedno sa Nemačkom upravom za školstvo u inostranstvu (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), Gete-institutom, Pedagoškom službom za razmenu Konferencije ministara obrazovanja i kulture (Padagogischer Austauschdienst der Kultusministerkonferenz) i Nemačkom akademskom službom za razmenu (Deutscher Akademischer Austauschdienst). Dostupno na: <https://www.goethe.de/ins/af/en/spr/eng/pas.html> (pristupljeno: 18.12.2016.).

testiranje, tako da je učenicima omogućeno da u modernijim uslovima uče jezik. Još pre nego što je testiranje sprovedeno, iz razgovora sa predmetnim nastavnicama saznali smo da je iz godine u godinu primetan pad motivacije učenika i da je izražen njihov odnos prema nemačkom jeziku kao prema predmetu koji uče zbog ocene. Konkretno, u OŠ „Kralj Petar I” nastavnica je iz cele generacije istakla 30 učenika koji su ujedno i aktivni učesnici projekta PASCH i koji u nastavi ostvaruju bolja postignuća nego ostali.

Koleginice promene u fondu časova nemačkog kao stranog jezika ocenjuju kao veliku manjkavost pre svega kada je u pitanju status stranog jezika u našem obrazovnom sistemu, ali, s druge strane, smatraju da se starim kurikulumom nerealno mnogo očekivalo od učenika tog uzrasta i da vrlo često 10–15 minuta od 45 minuta časa prođe na rešavanje nekih drugih stvari (npr. konflikata, nedisciplinane) i da je jedan nastavni čas ponekad kratak za gradivo predviđeno planom i programom. Takođe, diskutovale smo i o zadacima koje prethodna ciljna generacija ili uopšte nije uradila, jer tema pridevske deklinacije više nije predviđena revidiranim kurikulumom, ili ih je uradila sporadično, sa većim brojem grešaka, što je slučaj sa predlozima koji mogu regirati i dativ i akuzativ. U razgovoru se došlo do zaključka da su ove dve teme učenicima svakako bile teške i sa starim fondom časova, naročito pridevska deklinacija, dok predloge koji mogu stajati i sa dativom i sa akuzativom učenici u osnovnoj školi nikako ne usvoje potpuno, i to pre svega zato što im za tu gramatičku oblast nedostaje znanja iz nižih razreda na ciljnom jeziku (koja podrazumevaju usvajanje padeža u nemačkom jeziku i rodova imenica), ali i iz maternjeg jezika (učenici nisu često u stanju da odrede odgovarajući padež ni u primerima na srpskom jeziku).

8. Analiza rezultata istraživanja

Ono što nas je interesovalo u kontekstu sprovedenog ispitivanja uticaja promena kurikuluma na receptivne jezičke veštine učenika u nemačkom kao stranom jeziku u osnovnim školama jeste zapravo mogući uzrok slabih rezultata koji se ne može podvesti

isključivo pod manjak znanja. U istraživanju su učestvovala deca iz heterogenih sredina, i kad je reč o školama i kad je reč o socijalnom miljeu, čak i iz različitih gradova, bez bilo kakvog prethodnog izdvajanja ili isticanja pojedinaca. Upravo ta raznolikost, koja se takođe može preslikati i na rezultate tokom sve tri godine istraživanja, bila je podsticaj da se utvrde mogući razlozi i uzroci za nedovoljnu motivisanost učenika – najpre da pristupe testiranju sa punom ozbiljnošću (što je svakako problematično očekivati u punoj meri s obzirom na njihov uzrast), a zatim i da pokažu zadovoljavajući nivo znanja u jezičkim kompetencijama koje su testirane, s obzirom na broj godina učenja nemačkog kao stranog jezika.

Analizom istraživanja i nakon razgovora sa predmetnim nastavnicima nemačkog kao stranog jezika došlo se do zaključka da se u našim školama i dalje potencira tradicionalni koncept nastave sa prenaplašenim akcentom na gramatici, da interkulturalni sadržaji kao input komunikativnim veštinama bivaju veoma malo ili ne bivaju uopšte korišćeni, na šta veliki uticaj imaju nastavnik, nastavni materijal i propisani plan i program za strane jezike od koga se u nastavi polazi. Samim tim, razumevanje pisanog teksta i razumevanje govora, koji su testirani na tekstu koji je autentičan i na neprilagođenom audio-zapisu, pokazali su da input kome su učenici izloženi u školama nije dovoljan za razvoj komunikativnih veština. Stoga je i jedan od ciljeva ovog istraživanja doprinos celokupnom didaktičko-metodičkom konceptu i usavršavanju nastave od početka institucionalnog učenja S12 do evaluacije, uzimajući u obzir značaj jezičkog inputa, tj. materijala (autentičnih i prilagođenih) korišćenih u nastavi. Na konkretnom primeru sprovedenog istraživanja, ovo testiranje koncipirano je tako da se njime ispituju receptivne jezičke veštine i stiče uvid u opšte znanje nemačkog kao stranog jezika koje su učenici stekli tokom svog osnovnoškolskog obrazovanja.

Na osnovu analize korpusa može se zaključiti da u većini škola postoje veliki nedostaci u znanju, kako gramatike, iako je na njoj još uvek težište, tako i u vladanju receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanje govora, što je rezultat nedovoljnog rada, nedovoljnog praktičnog vežbanja i snalaženja na korpusu savremenih tekstova i autentičnih govornih situacija. Analizom

zastupljenosti inputa u vidu tekstova za razumevanje govora i razumevanje pisanog teksta s kojima se učenici susreću tokom svog školovanja, dolazi se do zaključka da je njihovo prisustvo pre svega neznatno čak i u udžbenicima po kojima uče nemački jezik, a u onim retkim slučajevima u kojima nastavnici unose novine u nastavu učenicima se pretežno nude kao obrađeni input prethodno didaktizovani tekstovi za čitanje (prilagođeni uzrastu i nivou znanja učenika), kao i kratki dijalozi kojima se simulira određena realna govorna situacija. Testiranje jezičkih kompetencija trebalo bi da pruži validnu sliku o optimalnom znanju učenika i o njihovoj spremnosti da odgovore zahtevima govorne situacije kroz receptivne i produktivne veštine, a pogotovo ako se uzme u obzir da je naš obrazovni sistem i njime propisani (revidirani) program zasnovan na veštinama i na potenciranju tehnike njihovog uvežbavanja u praksi. Ipak, u većini škola, ne samo osnovnog već i srednjeg obrazovanja, primat u nastavi stranih jezika ima frontalni tip nastave bez čestog korišćenja audio-vizuelnih materijala, kako zbog tehnički neadekvatno opremljenih učionica tako i zbog neuvođenja u nastavu metoda koje bi učenike podstakle na aktivnije angažovanje u nastavi stranih jezika i van nje. Nakon sprovedenog istraživanja u okviru četvorogodišnje longitudinalne studije ispostavilo se sledeće:

- Ispitanici ipak nisu pokazali lakše snalaženje i bolje rezultate u poznavanju gramatičko-leksičkih struktura jezika nego u receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanje govora nepoznatog teksta (sa izuzetkom OŠ „Drinka Pavlović” u kojoj se beleže izrazito bolji rezultati na gramatičko-leksičkom delu testa). Prva postavljena hipoteza je time oborena s obzirom na to što su rezultati na gramatičko-leksičkom delu testa svake godine bili dosta lošiji od svih ostalih segmenata testa, zapravo najlošiji. Iako je u metodičkom smislu i na osnovu iskustava predmetnih nastavnika očigledan intenzivniji rad na ovim strukturama, učenici su bolje postignuće pokazali na receptivnim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora, i to tokom sve tri godine istraživanja. Prve godine najbolje su uradili test razumevanja govora (HV), zatim test razumevanja pisanog teksta (LV) i na kraju gramatičko-leksički test (G). Druge godine istraživanja situacija je bila identična. Treće

godine istraživanja učenici su najbolje uradili test razumevanja govora, zatim standardizovani test razumevanja pisanog teksta (SLV) i na kraju test razumevanja pisanog teksta (LV), standardizovani test razumevanja govora (SHV) i gramatičko-leksički test (G), između kojih nema statistički značajnih razlika. Četvrte godine su rezultati bili identični kao i prethodne godine, što znači da su i ove godine rezultati na gramatičko-leksičkom testu bili lošiji od svih ostalih.

- U okviru druge hipoteze pretpostavilo se da je kvalitet samostalno izrađenog testa i standardizovanog testa Gete-instituta koji odgovara nivou A2 ZEO uporediv i da se neće ispostaviti bitne razlike, tj. da će ispitanici pokazati slična postignuća u svim delovima oba testa (receptivnim jezičkim veštinama razumevanja pisanog teksta i razumevanja govora). Definisano je takođe da gramatičko-leksički deo testa ne može ovom prilikom biti poređen s obzirom na to da standardizovani test Gete-instituta po svom konceptu ne sadrži segment koji bi po formi bio uporediv. Na osnovu dobijenih rezultata, ispostavilo se da je samostalno izrađen test razumevanja govora bio lakši i samim tim da su rezultati bolji od rezultata koje su učenici postigli na standardizovanom testu Gete-instituta i treće i četvrte godine istraživanja (čak i u odnosu na sve ostale segmente testa), dok razlike između samostalno odabranog testa kojim se proveravalo razumevanje pisanog teksta u odnosu na standardizovani test Gete-instituta nisu bile značajne. Na segmentu razumevanja govora dobijeni rezultati mogli bi se protumačiti kao takvi zbog autentičnijih situacija, dijaloških formi i brzine govora, koje su učenici slušali u okviru standardizovanog testa i sa kojima očigledno u nastavi nisu imali mnogo dodira; s druge strane, razumevanje audio-zapisa koji je pročitala jedna osoba njima pristupačnim i ujednačenim tempom rezultiralo je veoma dobrim postignućima u ovom segmentu testa. Takođe, primetno je da se učenici nisu najbolje snašli ni u otvorenom tipu zadatka u standardizovanom testu razumevanja pisanog teksta kada je u poslednjem segmentu testa trebalo da sami upišu očekivane odgovore, što je takođe uticalo na opšte postignuće. Učenici su ta poslednja četiri pitanja mahom ostavljali nepopunjena ili su i dali 2-3 tačna odgovora, ali nepravilno pridružena pitanjima.

- Što se tiče treće hipoteze da će ispitanici pokazati realniji nivo znanja testiranih jezičkih vještina u ispitnoj situaciji bez direktnog prisustva istraživača tokom samog testiranja, navedena pretpostavka ne može se smatrati potpuno relevantnom jer opšti rezultati nisu te godine bili toliko bolji da bi se ova hipoteza smatrala potvrđenom.

- Hipoteza da će ispitanici u generaciji od koje se zahtevalo da se potpišu na svojim testovima i koji su testiranju pristupili sa svešću o tome da rezultati testa utiču na krajnju ocenu na kraju školske godine (a to se odnosi na treću godinu istraživanja) biti više motivisani da pokažu bolje rezultate nego ispitanici pre svega prve testirane generacije koja je istraživanju pristupila anonimno i na dobrovoljnoj osnovi, potvrđena je utoliko što je korpus radova relevantnih za istraživanje tokom druge i treće godine istraživanja, a i četvrte, bio značajniji nego prve godine.

- Analizom rezultata istraživanja nije se moglo doći do jednoobraznog zaključka da su učenici jedne određene generacije (prve i druge koje su nemački jezik učile po nerevidiranom kurikulumu) postigli u svim jezičkim vještinama značajno bolje rezultate nego druge generacije. Čak se konsekventan zaključak nije mogao izvesti ni ako se segmenti testa posmatraju izolovano, tj. samostalno koncipirani u odnosu na standardizovani test, tako da se neujednačenost rezultata, kao i njihovo slabo postignuće u odnosu na ono što je u početnoj fazi istraživana bilo očekivano, osim promenama u kurikulumu može tumačiti i time da su učenici generalno nedovoljno motivisani za učenje nemačkog jezika. Upravo to što je polazna hipoteza da će prva i druga generacija, koje su nemački jezik učile po starom, nerevidiranom kurikulumu, dati bolje rezultate od treće i četvrte generacije umnogome govori o stanju celokupnog sistema učenja drugog stranog jezika u osnovnim školama. Ono što se nameće kao mogući logičan zaključak jeste da stari, odnosno nerevidiran program, nije bio orijentisan prema jezičkim vještinama i stoga možemo pretpostaviti da inače povećan broj časova u prve dve generacije u odnosu na naredne dve nije doveo do značajne prednosti, pre svega zbog gramatički orijentisanog programa. Osim toga, može se postaviti pitanje da li možda nastava u poslednje vreme ipak nije

toliko gramatički orijentisana. Ili, možemo pretpostaviti da noviji udžbenici ipak forsiraju određene strategije razumevanja teksta i diskursa, koje na duže staze dovode do razvoja receptivnih veština (Žerajić, 2018: 245-246). U tom kontesktu, aktuelni stav metodičara stranog jezika je svakako da se ni jedna metoda ili način rada ne odbacuej u potpunosti, već da se njihovi elementi međusobno kombinuju kako bi dali najoptimalnije rezultate (Vujović, 2015: 88).

- Poređenjem svih škola koje su radile po revidiranom kurikulumu sa smanjenim fondom časova, s jedne, i OŠ „Drinka Pavlović” u kojoj se nemački jezik uči od prvog razreda, s druge strane, hteli smo da pokažemo da će učenici OŠ „Drinka Pavlović”, sa znatno većim fondom časova nemačkog jezika tokom celokupnog osnovnoškolskog obrazovanja (144 časa od 1. do 4. razreda i 108 časova od 5. do 8. razreda u odnosu na 72 časa godišnje od 5. do 8. razreda u ostalim školama), postići značajno bolje rezultate u svim ispitivanim generacijama i na svim segmentima testa. Analizom rezultata došlo se do zaključka da učenici ove eksperimentalne škole jesu pokazali bolje postignuće u receptivnim jezičkim veštinama, mada razlike nisu uvek bile značajne (kao npr. na testovima SLV i SHV i na testu HV koji su učenici generalno najbolje uradili od svih drugih segmenata testiranja). Upečatljivo je da su uzrazito bolje uradili svake godine gramatičko-leksički test i test LV. Učenici ove škole nisu čak ni analizom ankete pokazali veći stepen motivisanosti za učenje nemačkog jezika, što ukazuje na opšti pad motivacije učenika ovog uzrasta i na njihov pristup učenju stranih jezika, u konkretnom slučaju nemačkog (koji je mahom eksterno uslovljen: dobijanjem dobre ocene, očekivanjima roditelja, mogućnošću boravka ili školovanja u zemlji nemačkog govornog područja) nezavisno od propisanog fonda časova.

9. Zaključna razmatranja

Još je Dimitrijević (1984: 79) ukazao na to da će nam zapostavljanje nastave stranog jezika, smanjivanje broja časova, neuvođenje drugog stranog jezika, doneti ozbiljne štete, i to u najskorije vreme.

Posledice pogrešnih odluka u vezi sa planom i programom stranih jezika odražavaju se kasnije i ispravljaju teško, sporo i skupo. Smanjenje fonda časova drugog stranog jezika nije samo, nažalost, pogodilo obrazovni sistem Republike Srbije u prošlosti, već je nešto sa čime će se nastavnici i učenici, verovatno, susresti i u neposrednoj budućnosti. Naime, spekulacije o dodatnom smanjenju fonda časova drugih stranih jezika i o statusu stranog jezika kao fakultativnog u završnim razredima jeste tema koja se otvara, ali dosad nije realizovana. Novim Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju iz 2013. godine smanjen je ukupan fond časova koji učenici mogu imati u osnovnoj školi čime se dodatno otvara problem statusa drugih stranih jezika uopšte (Đurić, 2018: 62).

Kada je status stranih jezika u našem obrazovnom sistemu u pitanju, primetna je svakako sekundarna pozicija ostalih stranih jezika u odnosu na engleski jezik. Engleski jezik danas jeste jezik nauke i jezik sa kojim se učenici na svim nivoima obrazovanja susreću u svakodnevici, međutim svođenje kontakata u stranoj zemlji isključivo na govornike engleskog jezika višestruko je ograničavajući faktor i na naučnom i na opšteobrazovnom planu. Iz tog razloga, takve odluke kojima se SJ2 stavljaju u drugi plan, bilo smanjenjem fonda časova ili promenom statusa, dovode u pitanje naša evropska opredeljenja, kao i kompetencije i mogućnosti đaka iz Srbije. Sve to znatno proširuje dijapazon obaveza i zadataka nastavnika koji treba da, pored očekivanja koja se tiču razumevanja pisanog teksta, pisane produkcije, razumevanja govora i usmene produkcije, kulturološki obrazuju svoje učenike i upoznaju ih sa osobenostima zemlje čiji jezik uče. Stoga se postavlja pitanje da li bi i ciljeve trebalo definisati tako da učeniku omoguće praktičnu upotrebu jezičkog znanja u svakodnevnim situacijama. Ekstrakurikularne dimenzije poput „otežanih” uslova rada nisu samo karakteristične za određeni period ili određenu deceniju, već to u našoj zemlji postaje realna svakodnevica i problem sa kojim su najviše suočeni nastavnici kao prvi medijatori između učenika i propisanog plana i programa. Na završetku osnovnoškolskog obrazovanja, međutim, ustanovili smo da oni ne izlaze iz škole sa zavidnim nivoom vladanja nemačkim jezikom jer je to, nažalost, stvarni rezultat revidiranog kurikuluma i smanjenja fonda časova drugog jezika.

LITERATURA

- Backović 2003: Backović, S. (ur). *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Dimitrijević 1984: Dimitrijević, N. *Zablude u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: "Svjetlost" i Zavod za udžbenike stranih jezika.
- Đurić 2015: Đurić, Lj. *Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije tokom poslednjih šest decenija: činiooci, modeli, perspektive*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet. (Doktorska disertacija).
- Đurić 2018: Đurić, Lj. Strani jezici u jezičkoj obrazovnoj politici Srbije: dinamika promena u period od 2000. do 2016., u: *Jezici obrazovanja*, ur. Julijana Vučo I Jelena Filipović. Filološka istraživanja danas, tom VIII, Beograd, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Initiative "Schulen: Partner der Zukunft", Dostupno na: <https://www.goe-the.de/ins/af/en/spr/eng/pas.html> (pristupljeno: 18.12.2016).
- Miljević 2007: Miljević, I. M. *Metodologija naučnog rada*. Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet.
- Наставни програм за осми разред основног образовања и васпитања. Доступно на: http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne_skole_PDF/Drugi_ciklus_osnovnog_obrazovanja_i_vaspitanja/5_Nastavni_program_za_osmi_razred_osnovnog_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf (приступљено 8.7.2017).
- Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Службени гласник РС – Просветни преглед, бр. 6/2007.
- Vujović 2015: Vujović, A. *Akciona perspektiva i zadaci u nastavi stranih jezika, Implementacija inovacija u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i dileme*, (skup održan 14.11.2014) Beograd: Učiteljski fakultet, 87-102. <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2015/29/Zbornik.pdf>
- Žerajić 2018: Žerajić, A. *Efekti promena kurikuluma i njihov uticaj na razvoj receptivnih jezičkih veština u nastavi nemačkog jezika u osnovni školama Republike Srbije*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet. (Neobjavljena doktorska disertacija).

Andrea Žerajić

SPRACHLEISTUNGEN VON SCHÜLER/INNEN DER ABSCHLUSSJAHRGÄNGE IN SERBISCHEN GRUNDSCHULEN IM BEREICH DEUTSCH ALS ZWEITE FREMDSPRACHE

Zusammenfassung

Auf allen Ebenen der allgemeinen Bildung unseres Schulsystems, mit der Ankunft neuer Generationen und den aktuellen Veränderungen im Lehrplan, gibt es jedoch eine zunehmende Tendenz, alle anderen Fremdsprachen im Bildungssystem zu reduzieren, außer dem Englischen, das als Lingua Franca behandelt wird. Im Jahre 2007 wurde gemäß der neuen Reform beschlossen, die Anzahl der Unterrichtsstunden einer zweiten Fremdsprache zu reduzieren, deren Auswirkungen nicht nur quantitativ, sondern vor allem qualitativ sind und die eine geringere Sprachkompetenz im allgemeinen Sinn impliziert. Die Untersuchung der Auswirkungen dieser Veränderungen wurde in Form einer Längsschnittstudie von dem Schuljahr 2008/2009 bis 2010/2011. und im Schuljahr 2015/2016. mit Schülern aus den Grundschulklassen in Belgrad, Novi Sad und Cacak im Bereich des Leseverstehen, Hörverstehen und grammatikalisch-lexikalischem Wissen durchgeführt. Durch die Analyse der Forschungsergebnisse konnte keine einheitliche Schlussfolgerung gezogen werden, dass Schüler einer bestimmten Generation (die erste und die andere, die im ungeprüften Curriculum Deutsch gelernt hatten) in allen Sprachfertigkeiten signifikant bessere Ergebnisse erzielten als die zweite Generation. Selbst eine sequenzielle Schlussfolgerung konnte selbst dann nicht gemacht werden, wenn die Segmente des Tests isoliert betrachtet wurden, d.h. unabhängig von der Konzeption des standardisierten Tests, so dass sowohl die Ungleichheit der Ergebnisse als auch die mangelnde Leistung in Bezug auf das ursprünglich Erforschte untersucht wurde, lässt sich neben Änderungen im Curriculum auch dadurch interpretieren, dass die Schüler meist nicht ausreichend motiviert sind, die deutsche Sprache zu lernen.

Aus der Analyse des Corpus lässt sich jedoch schließen, dass in den meisten Schulen die grammatikalischen Kenntnisse, aber auch der Umgang mit rezeptiven Fähigkeiten im Verständnis von geschriebenem Text und Sprachverständnis durch mangelnde Arbeit, mangelnde praktische Ausbildung, stark eingeschränkt sind und ein Korpus zeitgenössischer Texte und authentischer Sprachsituationen finden. Daher fällt auf, dass die

Schüler im Unterricht der Grammatik viel stärker ausgesetzt sind als dem interkulturellen Input. Wenn es um den Status von Fremdsprachen in unserem Bildungssystem geht, ist es offensichtlich, dass die Zweitstellung anderer Fremdsprachen in Bezug auf Englisch offensichtlich ist.

Schlüsselwörter: Deutsch als zweite Fremdsprache, Testen, Evaluation, Sprachkompetenzen, Stundenzahl

EINFLUSS VON ERWORBENEN L2-KENNTNISSEN UND ERFAHRUNGEN AUF DAS L3-LERNEN BEI LEXIKALISCH-GRAMMATISCHEN ÜBUNGEN

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einfluss von erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen der ersten Fremdsprache (Englisch als L2) auf den Erwerb der zweiten Fremdsprache (Deutsch als L3) bei den Schülern der 6. Klasse bei einer lexikalisch-grammatischen Aufgabe. Dazu wird auch die Reflexion über die sprachlichen Strukturen in L2 und L3 während der konkreten Aufgabe analysiert und auf die Bedeutung des Sprachwissens, Sprachbewusstseins und Sprachlernbewusstseins aufmerksam gemacht. Die Grundlage dieser Arbeit stellt die Tertiärsprachendidaktik dar. Die Ergebnisse der empirischen Forschung geben uns die Einsicht in das Profil des L3-Deutschlerner hinsichtlich der Entwicklungsstufe des deklarativen und prozeduralen Sprachwissens. Die Ergebnisse der Auswertung der lexikalischen Aufgabe bestätigen den positiven Einfluss von L2 auf den L3-Erwerb und die Effizienz der meisten L3-Deutschlerner bei der Lösung dieser Aufgabe, unabhängig von dem Niveau der Reflexion bzw. des Sprach- und Sprachlernbewusstseins. Die Ergebnisse der Auswertung der grammatischen Aufgabe bestätigen, dass die Effizienz bei der Lösung dieser Aufgabe von dem Niveau des Sprach- und Sprachlernbewusstseins, bzw. der Reflexion, abhängig ist. Die Auswirkungen dieser Forschung auf den L3-Deutschunterricht in Serbien besteht in der Einsicht in das Sprachhandeln der L3-Lerner im Sinne der Nutzung des bestehenden Sprach- und Strategienwissens, in die Defizite des Sprach- und Strategienwissens, als auch in die Bedeutung der Förderung des Sprach- und Sprachlernbewusstseins im Tertiärsprachenunterricht, vor allem durch die entsprechende Aufgabenauswahl.

Schlüsselwörter: Englisch als L2, Deutsch als L3, Wissens- und Strategientransfer, Sprach- und Sprachlernbewusstsein

* nikoleta.momcilovic@filfak.ni.ac.rs

1. Einleitung

Psycholinguistische Forschungen deuten auf die Verbundenheit unterschiedlicher Sprachen hin, die ein Sprecher beherrscht, unabhängig von dem Ort im Gehirn, wo sie gespeichert werden, beziehungsweise darauf, dass im Moment der Aktivierung einer Sprache die andere Sprache nicht ausgeschlossen wird (s. Cook 1992, 1993). Beim Erwerb der L3-Sprache wird der Mechanismus für den Fremdspracherwerb aktiviert, dadurch auch die L2-Sprache¹ (Hammarberg 2001: 36).

Ein Schüler, der eine dritte Sprache lernt und erwirbt, kann nicht mehr als eine einsprachige Person betrachtet werden, die erst eine Zweitsprache oder eine Fremdsprache erwirbt, sondern als ein Sprecher einzigartiger Sprachkonfiguration (De Angelis und Selinker 2001: 45). Die Forschungen mit Lernern, die mehrere Sprachen erwerben, zeigen, dass nicht nur die Muttersprache von Lernern sondern auch ihre Zweitsprachen- oder Fremdsprachenkenntnisse den Erwerb der folgenden/neuen/dritten Sprache wegen der Wirkung unterschiedlicher Faktoren beeinflussen (s. Cenoz 2001, Hammarberg 2001, Ringbom 1987, 2001).

Mit der Erhöhung des Sprachwissens und der Erfahrungen im Sprachenlernen entwickelt sich auch das Sprachbewusstsein, Lerner nutzen das Potential des bestehenden Wissens. Die Mehrsprachigkeit wird durch die Entwicklung des Sprachbewusstseins und der Sprachlernstrategien, durch den Sprachvergleich und die Sprachreflexion gefördert. Die positiven Lernererfahrungen in der Nutzung eigener Ressourcen helfen der Lern-Effizienz, führen zum Selbstvertrauen von Lernern hinsichtlich der Fähigkeiten, und führen zur Lernerautonomie.

Eines der Hauptziele im Konzept des Tertiärsprachenunterrichts ist die Schaffung von Sprachbewusstsein und Impulsen für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit. Im Tertiärsprachenunter-

1 L1 – erste Sprache, L2 – zweite Sprache, L3 – dritte Sprache. Der Begriff dritte Sprache oder Tertiärsprache (ehr. *third language*) umfasst Sprachen, die nach der zweiten Sprache (ersten Fremdsprache) gelernt werden, also als dritte (vierte oder folgende Sprache) in der Lernreihenfolge.

richt können nicht nur die Prinzipien der Didaktik und Methodik des L2-Unterrichts verwendet werden, weil jetzt nicht nur eine Sprache, die Muttersprache, eine Rolle spielt, sondern auch die Zweit- oder Fremdsprache oder mehrere Sprachen. Die Besonderheit des Tertiärsprachenlernens widerspiegelt sich im mehrfachen gegenseitigen Einfluss (Transfer), so dass individuelle Sprachbiographien von Schülern (s. Krumm 2008) ein bedeutender Faktor werden, der respektiert und bei der Planung des Unterrichtsprozesses thematisiert werden sollte.

Die Beziehungen zwischen Sprachen sind besser, wenn sie öfter benutzt werden - es entstehen Synergien. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik betrachtet folgende Aspekte der Entstehung von Synergien zwischen Sprachen: (1) Sprachwissen und Sprachbewusstsein (Sprachaufmerksamkeit/*language awareness*; bezieht sich auf deklaratives Wissen), (2) Sprachlernbewusstsein (Sprachlernaufmerksamkeit/*language learning awareness*; bezieht sich auf prozedurales Wissen) und (3) interkulturelles Bewusstsein (s. Neuner et al. 2009: 24). Dabei soll folgendes erwähnt werden: es herrscht nämlich Unstimmigkeit in Bezug auf die benutzte Terminologie: Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion. Alle diese Begriffe verwendet man synonym zum englischen Begriff *language awareness*. *Language awareness* ist ein komplexes Konzept, das schwer präzise zu definieren ist, und hat seine Besonderheiten. Darunter versteht man explizites Sprachwissen, bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Lernen, Lehren und Sprachgebrauch.² In dieser Arbeit wird der Begriff Sprach- und Sprachlernbewusstsein verwendet (außer in Zitaten, wo auch *Sprachbewusstheit* benutzt wird). Die Auswirkungen dieses Konzeptes auf den Unterricht sind offensichtlich: das Ziel ist, dass Lerner ihre Kulturkenntnisse, verfügbares Sprach- und Strategienpotenzial beim Drittsprachenlernen nutzen (z.B. gemeinsame Strukturen in den Sprachen durch das Vergleichen und Verbinden, die Bewusstmachung des Lernprozesses usw.), und auf diese Weise eine Fremdsprache effizienter erwerben.

2 Definition der Vereinigung für Sprachbewusstsein, erreichbar unter: http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm

Nach einem kurzen Rückblick auf die Rolle der L1-, L2- und L3-Sprache im Konzept des Unterrichts der Mehrsprachigkeit werden wir die Ergebnisse einer empirischen Forschung des Unterrichts des Deutschen als zweite Fremdsprache (typische Tertiärsprache)³ aus der Perspektive der Schüler zeigen, beziehungsweise wir werden den Lernprozess untersuchen. Uns interessiert, ob Schüler im L3-Deutschunterricht sprachliche Ressourcen und Strategien aus L2 nutzen, ob sie Aufmerksamkeit auf Ähnlichkeiten zwischen Sprachen richten, ob es einen intersprachlichen Transfer gibt.

2. Die Rolle der Muttersprache, der englischen und deutschen Sprache im Konzept der Mehrsprachigkeit

Traditionell wurde Deutsch als eine der vier gleichermaßen erlernten Weltsprachen in Serbien erlernt, und sein Status in der Ausbildung war die erste oder zweite Fremdsprache. Die Veränderungen in der Sprachenpolitik und der Status des Englischen als die am meisten erlernte (erste) Fremdsprache haben zur Veränderung des Status des Deutschen geführt. Im letzten Jahrzehnt wird Deutsch hauptsächlich als zweite Fremdsprache (L3) nach Englisch als erste Fremdsprache (L2) in Serbien gelernt. Solche Umstände machen Deutsch zur typischen Tertiärsprache, durch deren Erwerb die Entwicklung der Mehrsprachigkeit beginnt. Und dieser Trend ist auch in vielen Ländern der Region anwesend. Aus diesem Grund entwickelt sich immer mehr das neue Gebiet – Didaktik der Mehrsprachigkeit, beziehungsweise Tertiärsprachendidaktik.

In Serbien wird die Bedeutung der Muttersprache und der ersten Fremdsprache für das Lernen der zweiten Fremdsprache, und

3 Deutsch als Fremdsprache wird als typische Tertiärsprache angesehen, weil es selten als L2 gelernt wird, und öfter als L3 oder folgende Fremdsprache und zwar hauptsächlich nach dem Englischen als L2 (s. Hufeisen 1998, 2001), wobei Englisch als typologisch verwandte Sprache großen Einfluss auf Deutsch ausübt.

dadurch die Entwicklung der Mehrsprachigkeit, auch in den Lehrplänen und Lehrprogrammen hervorgehoben. Viele Elemente der Muttersprache, Begriffe, Strategien usw. stehen dem Lerner zur Verfügung und können beim Lernen einer zweiten Fremdsprache aktiviert werden. Und im anfänglichen Tertiärsprachenunterricht ist die Entwicklung des Bewusstseins „von den Ähnlichkeiten (Transfer) als auch das bewusste Zur-Kennntnis-Nehmen der Unterschiede (Vermeidung oder Erklärung von Interferenzen) für das Erlernen der Tertiärsprache hilfreich“ (Neuner et al. 2009: 33), wobei sowohl die Muttersprache als auch die erste Fremdsprache berücksichtigt werden.

Vom Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist das Potenzial des Englischen bei der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit sehr bedeutend. Wegen seiner Ähnlichkeit mit anderen europäischen Sprachen, als auch möglicher Synergien beim Erwerb von folgenden Sprachen, ist es eine ideale Basis-Fremdsprache oder Brückensprache. Englisch und Deutsch sind typologisch⁴ und genetisch verwandte Sprachen, aus der Gruppe der westgermanischen Sprachen, teilen den gemeinsamen Wortschatz, haben ähnliche Grammatik. Deshalb kann Englisch das Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache erleichtern. Auch die Muttersprache hat wichtige Rolle im Konzept der Mehrsprachigkeit, besonders in Hinsicht auf die Vertiefung der Sensibilisierung für andere Sprachen und unterschiedliche Kulturen.

„Die Ausgangsfrage bei der Entwicklung der Tertiärsprachen-didaktik lautet: Wie kann man das sprachliche Wissen und die Sprachlernerfahrungen, die Schüler von ihrer Muttersprache und vom Erlernen der ersten Fremdsprache schon mitbringen, im Unterricht der Folgefremdsprachen (Tertiärsprachen) so nutzbar machen, dass diese effizienter gelernt werden?“ (Neuner et al. 2009: 24). In diesem Sinne sollen sowohl Bedürfnisse als auch sprachliches Potenzial von Schülern beachtet werden.

4 Es besteht allgemeine Tendenz zur Aktivierung von L2, öfter als L1, was unter anderem von der typologischen Verwandtschaft der Sprachen (s. Cenoz 2001, de Angelis und Selinker 2001), der realen Kompetenzstufe in der Zielsprache (s. Hammarberg 2001, de Angelis und Selinker 2001), oder der Sprache, die als typologisch näher wahrgenommen wird (s. Kellermann 1977, 1986; Williams und Hammarberg 1998, Cenoz, 2001) abhängig ist.

3. Ziel und Zweck der Arbeit

Im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache kann man bei Schülern und Studenten oft den Wissens- und Strategietransfer aus vorher erworbenen/erlernten Sprachen beobachten, der sich unbewusst oder bewusst entwickelt, und der positiv oder negativ sein kann. Außerdem merkt man immer häufiger⁵ bei den Deutschlehrern eine allmähliche Änderung des Zugangs zum Unterricht, nämlich die Berücksichtigung des Vorwissens (vor allem der englischen Sprache) und die Anwendung bestimmter Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik, deren Ziel effizienter und schneller Erwerb der dritten Sprache ist. Deutsch wird in Serbien hauptsächlich als Tertiärsprache (L3) nach dem Englischen (L2)⁶ gelernt, und diese Konstellation ermöglicht den Schülern und Lehrern effiziente Nutzung des Potenzials des bestehenden Sprach- und Strategiewissens und der Erfahrungen, beziehungsweise die Synergie zwischen schon erworbenen und gezielten Sprachen. Es wird aber die Frage gestellt, inwieweit L3-Schüler dieses Potenzial nutzen und ob das L3-Lernen erleichtert wird. Der Ausgangspunkt in der L3-Didaktik ist keine Interferenz sondern Transfer, der sich auf folgendes bezieht:

1. Sprachwissen (Elemente, Einheiten, Strukturen), als auch das Gespräch und die Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden,
2. Sprachlernbewusstsein (Lerntechniken- und Strategien, Verständnis- und Kommunikationsstrategien), wobei die Bewusstmachung von vorherigen Erfahrungen wichtig ist, die weiterentwickelt werden sollten.

In dieser Arbeit analysieren wir den Einfluss des bestehenden Wissens und der Erfahrungen, die beim Lernen des Englischen als L2 erworben wurden, auf das L3-Lernen bei den Schülern der

5 Beobachtungen der Autorin dieser Arbeit als Multiplikatorin/Teacher Trainer.

6 Im Gesetz über die Grundlagen des Ausbildungs- und Erziehungssystems und in anderen Vorschriften ist es nicht vorgeschrieben, dass Englisch den Status von L2 und Deutsch den Status von L3 hat. Jeder Schüler wählt eine Fremdsprache selbst, die Auswahl von Schülern und Eltern ist aber hauptsächlich Englisch als L2 und Deutsch als L3.

sechsten Klasse Grundschule, die seit einem Jahr Deutsch lernen (Wissens- und Strategientransfer), wobei wir uns auch auf zwei wichtige Aspekte fokussieren: Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein. Unser Ziel ist festzustellen, ob Schüler durch Sprachenvergleich, Lösung einer stimulierenden Aufgabe und Reflexion des Lernprozesses nach dem Sprach- und Strategienwissen greifen. Anders gesagt, wir versuchen den positiven Einfluss des Vorwissens auf die Beherrschung des Deutschen als L3 (aufgrund des Sprach- und Sprachlernbewusstseins) festzustellen. Mit Rücksicht darauf, dass die typologische Verwandtschaft d.h. Ähnlichkeit zwischen dem Englischen als L2 und dem Deutschen als L3 sehr groß ist, wird die Aktivierung des Vorwissens und größerer positiver Einfluss (Transfer) erwartet.

Die Ergebnisse der Forschung können für die Entwicklung der schulischen Mehrsprachigkeit im L3-Deutschunterricht von Bedeutung sein, indem sie uns wichtige Informationen über die mehrsprachigen Kompetenzen (Sprach- und Sprachlernbewusstsein) von L3-Deutschlernern als das Potenzial, das im Unterricht genutzt werden kann, geben können. Dazu können den Deutschlehrern auch Richtlinien hinsichtlich der Anwendung von Prinzipien und Methoden geboten werden, durch die die Nutzung des bestehenden Wissens und der Strategien gefördert wird.

Außerdem können die Ergebnisse der Forschung ein nützlicher Indikator bei der Erstellung von neuen Unterrichtsmaterialien, für die Didaktisierung der Inhalte der bestehenden Lehrwerke als auch für weitere Forschungen mit Schülern und Lehrern sein (z.B. Aktionsforschung, subjektive Theorien, oder eine transversale Forschung mit mehreren Probanden im ganzen Land).

4. Wortschatz- und Grammatikarbeit im Tertiärsprachenunterricht

Wenn ein Schüler mit dem L3-Lernen beginnt (in diesem Fall Deutsch), hat er schon nützliche vierjährige Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen (Englisch als L2). Er hat Fähigkeit, Sprachen

zu lernen, kann sich auf seine Lebenserfahrung und andere Erfahrungen verlassen, kennt den eigenen Lerntyp, besitzt schon entwickelte Fremdsprachlernstrategien, Kommunikationsstrategien und subjektive Theorien über das Sprachenlernen, was im Anfangsunterricht das Lernen erleichtert (Hufeisen 2001: 648). Es entstehen Synergien zwischen L1, L2 und L3 und der gemeinsame Wortschatz ist sehr hilfreich. Schüler verbinden das bestehende und neue Wissen, verwenden den Wortschatz aus L1 und L2 beim L3-Lernen, nutzen typologische Verwandtschaft der Sprachen, verwenden intelligentes Raten und andere Strategien, metasprachliche Terminologie, Reflexion usw. Wenn der Transfer sich bewusst entwickelt, ist das Lernen schneller, es erhöht sich das Sprach- und Sprachlernbewusstsein.

Im Prozess des Sprachenlernens und Spracherwerbs spielt das mentale Lexikon, beziehungsweise die Aktivierung und Benutzung des Schüler-Lexikons, eine große Rolle. Nach Erkenntnissen der Gedächtnisforschung, der Theorie der Informationsverarbeitung, der Wissenspsychologie und der Psycholinguistik geschieht das Lernen in der Regel so, dass neues Wissen nur dann dauerhaft im Gedächtnis gespeichert wird, wenn es in vorhandene Wissenbestände integriert und verankert wird (vgl. Königs 2000: 5). Das bedeutet, dass L1 beim Tertiärsprachenlernen die Grundlage für weiteres Lernen darstellt, dass die Erfahrung mit dem L2-Lernen (mit der ersten Fremdsprache) die Erweiterung des Wissens ermöglicht.

Im anfänglichen L3-Unterricht (besonders in den ersten Monaten) ist die Wortschatzarbeit sehr wichtig, weil das mentale Lexikon sich weiter entwickelt und differenziert. Die Struktur des mentalen Lexikons ist sehr dynamisch, beziehungsweise veränderlich, weil ein Lerner täglich neue Wörter lernt und Beziehungen zwischen den Wörtern bildet, wobei manche Wörter vergessen werden. Die Beziehungen zwischen den Wörtern werden über den Assoziationsnetz gespeichert, und die Aktivierung des Lexikons hängt vom Lernkontext ab. Das Verbinden von Sprachen, beziehungsweise die Aktivierung bestimmter Sprachen aus dem (mehrsprachigen) mentalen Lexikon ist dank einer konkreten Situation oder Aufgabe möglich, die es verlangt, z.B. aufgrund einer Aufgabe, die sich auf das Sprechen, Lesen, Schreiben oder Übersetzen bezieht (de Bot 2004: 409).

In unserer empirischen Forschung haben wir Aufgaben mit ähnlichen/verwandten Wörtern benutzt, die eine schnelle Aktivierung von mehreren Sprachen im mentalen Lexikon auslösen. Diese Dynamik und das Verbinden von alten und neuen Elementen stellen eine dauerhafte Informationsquelle dar. Für die Gestaltung von Aufgaben und Übungen im Wortschatzbereich, durch die die Aktivierung vom bestehenden Wissen (L2-Englisch, L3-Deutsch) ausgelöst wird, sind folgende Kriterien am wichtigsten:

- Nutzen von Anglizismen und Internationalismen und anderen Ähnlichkeiten,
- zuerst rezeptive Aufgaben/Übungen erstellen, dann Produktion,
- den Lernenden vermitteln, wie Wörter leichter zu lernen und zu behalten,
- Schüler dazu anregen, über eigenes Lernen und Verhalten nachzudenken und zu sprechen,
- Hilfe in den Übungen anbieten, um die Unterschiede zwischen den Sprachen deutlich zu machen und Fehler zu korrigieren (s. Neuner et al. 2009: 67).

Wenn es um die Grammatik im L3-Anfangsunterricht handelt, ist folgendes wichtig:

- Vergleichen und Besprechen (Vergleichen der sprachlichen Strukturen in drei Sprachen: Englisch, Deutsch und Muttersprache; Nutzen des Vorwissens und Aktivierung von Lernenden, Reflexion),
- SOS-Prinzip für eigenständige und selbstverantwortete Arbeit,
- Grammatik orientiert sich an den Texten und Themen, ist also nicht die ausschließliche Grundlage des Unterrichts; Unterschied zwischen der *Verstehensgrammatik* und *Mitteilungsgrammatik*, rezeptive Grammatik für anspruchsvollere Inhalte,
- Arbeitsanweisungen im Anfangsunterricht immer in der Muttersprache (zeitweise Englisch bei heterogenen Gruppen) (s. Neuner et al. 2009: 84).

5. Gegenstand und Ziel der empirischen Forschung

Unsere Forschung basiert auf den Erkenntnissen aus den bisherigen Forschungen von zwischensprachlichen Einflüssen, bezie-

ungsweise dem Transfer beim Drittsprachenerwerb. Der Fokus liegt auf dem Einfluss des Englischen als L2 auf das Lernen des Deutschen als L3. Es wird die Frage gestellt, ob L2 in diesem Prozess den Schülern hilft, wie das Sprachverhalten von Schülern beim L3-Erwerb ist, beziehungsweise, ob das Sprach- und Strategiewissen aus L2 genutzt werden. Mit Rücksicht darauf, dass zwischen-sprachliche Einflüsse, beziehungsweise der Wissens- und Strategientransfer beim Tertiärsprachenlernen im Anfangsunterricht intensiver ist, und dass die zweite Fremdsprache in Serbien in der fünften Klasse Grundschule eingeführt wird, haben wir entschlossen, diese Forschung im Anfangsunterricht durchzuführen.

Das Ziel der empirischen Forschung ist, den Einfluss von erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen aus L2 auf das L3-Lernen bei der Lösung einer lexikalisch-grammatischen Aufgabe zu analysieren, die das Wahrnehmen und Vergleichen von sprachlichen Strukturen, als auch das Nutzen von Vorwissen und Reflexion erfordert, was auf das Vorhandensein des Sprach- und Sprachlernbewusstseins bei den Schülern der sechsten Klasse hindeutet, deren L1 Serbisch, L2 Englisch und L3 Deutsch sind. Wir versuchen festzustellen, ob Schüler (erfolgreich) die Bedeutung der deutschen Wörter aufgrund der englischen Wörter erschließen können, ob sie das grammatische Phänomen (durch den Sprachenvergleich) erkennen, und ob sie die (im bestimmten Moment für sie unbekannt) grammatische Regel in der L3 aufgrund der grammatischen Regel in L2 formulieren können. Wir bewerten die Richtigkeit der Antworten in der Wortschatz-Aufgabe, das Erkennen oder Nicht-Erkennen der sprachlichen Struktur d.h. des grammatischen Phänomens, und wir schätzen die Richtigkeit und Präzision der Formulierung/Ausführung der grammatischen Regel in der grammatischen Aufgabe ein.

Die Hauptforschungsfrage lautet: *Können die Schüler aufgrund der L2-Sprache die Bedeutung der Wörter in der L3-Sprache erschließen, das neue grammatische Phänomen in der L3 erkennen und die grammatische Regel in der L3 formulieren?*

Die Forschung umfasst die Lösung einer Aufgabe, in der man das gleichzeitige Vergleichen von Wortschatz und Grammatik erwartet (es handelt sich um den Komparativ). Es wird angenommen, dass der Transfer aus L2 aktiviert wird, und zwar aus folgenden Gründen:

- der Transfer aus der L2 in der L3-Produktion ist öfter im Wortschatzbereich (s. Ringbom 2001),

- der Transfer aus der L1 in der L3-Produktion ist öfter im Grammatikbereich (s. Ringbom 2001), in unserem Fall aber handelt es sich um die identische Bildung des Komparativs in L2 und L3; also große Ähnlichkeit von L2 und L3 und genügende sprachliche Kompetenz von Schülern in L2 können die L2 aktivieren.

Das Instrument in unserer Forschung ist eine Aufgabe/Übung für Schüler: der lexikalische Teil der Aufgabe initiiert die Aktivierung des Vorwissens aus L2 und das Erkennen der Wortschatz-Ähnlichkeiten (gemeinsamen Wortschatz) in L2 und L3; der grammatische Teil der Aufgabe initiiert die Aktivierung des Vorwissens und der Erfahrungen aus L2 und dem L2-Lernen, als auch induktives Denken. Das alles kann auf das Bestehen einer bestimmten Stufe der Reflexion des Lernprozesses bzw. des Sprach- und Sprachlernbewusstseins hindeuten.

Die Analyse des Lernproduktes, d.h. des Ergebnisses der Wortschatzaufgabe, die die Schüler gelöst haben, bietet uns Einsicht in die Außenperspektive des Lernprozesses, und die gewonnenen Daten aus der grammatischen Aufgabe (aufgrund des Vergleichens und der Reflexion) ermöglichen uns das Verständnis des Forschungsgegenstandes aus der inneren Perspektive.

6. Probanden

Die Auswahl der Probanden haben einige Faktoren beeinflusst. Nach der Tertiärsprachentheorie und Tertiärsprachendidaktik- und Methodik geht man von der Annahme aus, dass die erste Fremdsprache (Englisch in unserem Fall) im Alter von etwa 9–10 Jahren (oder früher) einsetzt und bis zum Ende der Schulzeit parallel zur zweiten Fremdsprache fortgeführt wird, während die zweite Fremdsprache (Deutsch in unserem Fall) 3–4 Jahre später einsetzt, wenn Schüler schon in gewissem Maße Englisch beherrscht haben (vgl. Neuner et al. 2009: 24).

Die Probanden in unserer Forschung lernen Englisch seit der ersten Klasse Grundschule, als sie 7 Jahre alt waren (was noch

günstiger ist), und Deutsch begannen sie vier Jahre später in der fünften Klasse Grundschule zu lernen, im Alter von 11 Jahren. Aufgrund der Daten, die im einführenden Fragebogen (über Sprachbiographien) gesammelt wurden, konnten wir erfahren, ob die Probanden Englisch und Deutsch früher, vor Schulantritt, außerhalb der Schule, gelernt haben und auf diese Weise zu ihrer Mehrsprachigkeit beigetragen haben. In Anbetracht des Forschungsziels stellen die ausgewählten Probanden eine homogene Gruppe von Schülern dar, deren L1 Serbisch, L2 Englisch und L3 Deutsch ist, was sie zu typischen Tertiärsprachenlernern macht.

Die Auswahl der Probanden hat auch die Tatsache beeinflusst, dass die Schüler seit dem elften Lebensjahr (späte Kindheit) eine kognitive Reife besitzen, die durch analytisches und selbstbewusstes Lernen gekennzeichnet ist, die sich im Richten der Aufmerksamkeit auf Sprachformen und Lernprozesse widerspiegelt. Das hat großen Einfluss auf den Tertiärsprachenerwerb, Entwicklung der Mehrsprachigkeit und, unter bestimmten Bedingungen, auf die Entwicklung des Sprach- und Sprachlernbewusstseins.

Die Probe umfasst 104 Schüler aus vier Grundschulen (Niš, Serbien), davon 56 Mädchen und 48 Jungen. Die ausgewählte Probe deutet sowohl auf individuelle Eigenschaften eines L3-Lerners als auch Eigenschaften eines typischen L3-Deutschlerner hin, dessen L1 Serbisch und L2 Englisch ist.

7. Instrumente

Im einführenden Teil, vor der Lösung der lexikalisch-grammatischen Aufgabe, wurden den Probanden einige Fragen gestellt, die sich auf die Sprachprofile, bzw. ihre persönliche Sprachbiographien beziehen (ihre L1, L2, L3, das Sprachniveau und die Lerndauer von L2 und L3), um festzustellen, ob es sich um mehrsprachige Personen handelt, und ob ihre Kompetenzen auf einem Niveau liegen, das ihnen erfolgreiches Lernen und den Erwerb von L3 und die Entwicklung von mehrsprachigen Kompetenzen ermöglichen würde. Mehrsprachige Lerner haben nämlich entwickeltes Sprach- und

Sprachlernbewusstsein. Außerdem deuten die Sprachen, die in der Familie gesprochen werden, und die Motivation für Sprachenlernen potentiell auch auf Erfolg beim L3-Lernen, bzw. beim Lernen einer Folgesprache hin (vgl. Klieme 2006). Den Probanden wurden, unter anderem, folgende Fragen im Zusammenhang mit mehrsprachigen Kompetenzen gestellt: *Was ist deine Muttersprache? Hast du Englisch vor dem Schulantritt gelernt? Hast du Deutsch vor der 5. Klasse gelernt?* usw. Vor der Antwort auf diese Fragen und vor der Lösung der lexikalisch-grammatischen Aufgabe wurde den Probanden die Erklärung gegeben, dass es sich nicht um einen sprachlichen Test handelt, sondern um das Sammeln und die Analyse von Daten über den Einfluss der ersten Fremdsprache im Prozess des Lernens der zweiten Fremdsprache.

Für die praktische Untersuchung des Einflusses der erworbenen L2-Kenntnissen und Strategien auf das Lernen der L3 wurde die lexikalisch-grammatische Aufgabe benutzt, die so konzipiert wurde, dass die Schüler zum Wissens- und Strategientransfer angeregt werden, dass sie Sprachstrukturen wahrnehmen und vergleichen und das bestehende Sprach- und Strategienwissen nutzen können. Außerdem beeinflusst die Reflexion und die Bewusstmachung von sprachlichen Phänomenen und eigenen Kompetenzen den weiteren Verlauf des Lernens und erleichtert die Autonomie. Die Schüler erwerben Kompetenzen für das Fremdsprachenlernen, erhöhen die Verantwortung für eigenes Lernen und Kontrolle darüber (s. Holec 1981).

Von den Probanden wurde verlangt, die Bedeutung der deutschen Wörter (L3) aufgrund der englischen (L2) zu erschließen, zu erkennen, um was für ein grammatisches Phänomen es sich handelt, und danach die grammatische Regel in der L3 aufgrund der Regel in der L2 zu formulieren. Es handelt sich um Adjektive und ihre Vergleichsformen/ Komparationsformen/ Steigerungsformen, konkret den Komparativ. Zu diesem Zweck wurden folgende Teilaufgaben gestellt:

A. *Vergleiche englische und deutsche Adjektive.*⁷

Englisch:	<i>prettier</i>	<i>louder</i>	<i>smaller</i>	<i>younger</i>	<i>thinner</i>
Deutsch:	<i>schöner</i>	<i>lauter</i>	<i>kleiner</i>	<i>jünger</i>	<i>dünnner</i>

7 Die Anweisungen waren in serbischer Sprache.

In dieser einführenden Teilaufgabe wurden Adjektivpaare (Englisch-Deutsch) im Komparativ geboten⁸. Diese Teilaufgabe hatte die Funktion eines Inputs, der den Vergleich, die Wahrnehmung der Ähnlichkeiten und Unterschiede der Adjektive und das Erschließen der deutschen Adjektive mithilfe der englischen ermöglicht hat (es wurde auch nicht ausgeschlossen, dass die englischen Wörter mithilfe der deutschen erschlossen werden können, was aber nicht unser Ziel war).

B. *Wie lauten deutsche Adjektive entgegengesetzter Bedeutung? Ergänze die Tabelle und vergleiche.*

Englisch	Deutsch
<i>older</i>	
<i>bigger</i>	
<i>uglier</i>	
<i>thicker</i>	
<i>quieter</i>	

In dieser lexikalischen Teilaufgabe wurden fünf neue englische Adjektive in der Tabelle geboten, zu denen deutsche Adjektive entgegengesetzter Bedeutung (im vorigen Input geboten) zugeschrieben werden sollten. Die Reihenfolge der Adjektive in der Tabelle ist nicht dieselbe wie im Input, damit die Schüler konzentriert die Adjektive lesen und vergleichen können. Das Ziel war, die Bedeutung der deutschen Wörter aufgrund der englischen zu erschließen.

Danach wurde auch die grammatische Teilaufgabe gestellt, die von den Probanden die Aktivierung des bestehenden erworbenen Wissens und der Erfahrungen aus L2 und L3, das Vergleichen der grammatischen Regeln und die Reflexion verlangt.

C. *Um was für eine Grammatik handelt es sich? Versuche, die grammatische Regel für deutsche (und englische) Adjektive zu formulieren.*

⁸ Quelle: Glas-Peters, S., Pude, A. und Reimann, M. 2012. *Menschen. Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch. Hueber Verlag. S. 80. Beispiele aus dem Arbeitsbuch wurden teilweise verändert.

In der Teilaufgabe B. wurde das Vergleichen der Wörter auf dem semantischen Niveau verlangt, während der Fokus in der Teilaufgabe C. auf dem Wahrnehmen und Vergleichen des grammatischen Phänomens und auf der Reflexion des Denkprozesses während der Lösung der lexikalischen Aufgabe war. Eine solche Aufgabe ist nach dem SOS-Prinzip konzipiert, für das folgende Schritte charakteristisch sind: 1. *Sammeln* – ein bestimmtes Grammatikphänomen markieren, 2. *Ordnen* – gesammelte Elemente in Tabellen zusammengefügt, 3. *Systematisieren* – Lernende versuchen, eine erste Regel zum Grammatikphänomen zu formulieren. (Neuner et al. 2009: 79). Im Tertiärsprachenunterricht kann das SOS-Prinzip in Verbindung mit dem Sprachvergleich eingesetzt werden, denn durch den Vergleich aktivieren Schüler „relevantes Vorwissen aus dem Englischen“ (Hypothesenbildung) und die Grammatik des Englischen dient als Referenzgrammatik (Neuner et al. 2009: 80).

8. Sprachwissen, Sprach- und Sprachlernbewusstsein (language awareness) und Reflexion

Bevor die gewonnenen Daten analysiert werden, erwähnen wir noch, dass unterschiedliche Definitionen des Konzeptes *language awareness* im L3-Unterricht ein gemeinsames Merkmal haben, sie heben nämlich die Wichtigkeit kognitiver Prozesse und die Fähigkeit hervor, über die Sprache auf dem metasprachlichen Niveau nachzudenken.

Die Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik bildet gerade kognitives Lernen und Lehren (s. Jessner-Schmid 2008: 70). Kognitive Faktoren sind schon beim L2-Lernen vorhanden, aber beim L3-Lernen ermöglichen zusätzliche fremdsprachenspezifische Faktoren (vgl. *Faktorenmodell* der Mehrsprachigkeit bei Hufeisen 2000, Hufeisen und Marx 2007) höhere Sprachkompetenz und höheres Sprach- und Sprachlernbewusstsein, das eine wichtige Rolle bei der Aktivierung und Nutzung von erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen spielt. L3-Lerner sind älter und erfahrener, und wie ihre Lernerfahrung wächst, so wächst auch ihr Niveau des Sprach- und Sprachlernbewusstseins, sie nutzen verfügbares Wissen und Strategien. Doch, die Aktivierung des bestehenden Sprachwissens

entwickelt sich nicht immer bewusst, weshalb die Bewusstmachung notwendig ist, um den Wissens- und Strategientransfer anzuregen. „*Sprachbewusstheit*⁹ entwickelt sich in der Fremdsprache auf Grund eines aufmerksamen Umgangs mit der neuen Sprache. Sie befähigt Lernende, die fremde Sprache kontrolliert anzuwenden und Verstöße gegen Regelungen im Bereich sprachlicher Formen und Strukturen sowie des Sprachhandelns zu erkennen und gegebenenfalls zu korrigieren“ (Nold und Rossa 2007: 226).

Eine der bekannten Forschungen bzw. Überprüfungen der Sprachbewusstheit (s. Fußnote 9) für die Muttersprache und Fremdsprache wurde im Rahmen der deutschen Studie DESI (*Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International*) mit den Schülern des Jahrgangs 9 für die Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch durchgeführt. Es wurde untersucht, welche Kompetenzen Schüler aufgrund ihrer unterrichtlichen Lernerfahrungen in Grammatik und sprachlichem Handeln abrufen und einsetzen können, wobei die Fähigkeit zur *Sprachreflexion* als spezifische Kompetenz angesehen wird, die auf Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisiertes Wissen) beruht, und die Teilkompetenz *Korrekturfähigkeit* als spezifische Kompetenz, die stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) bestimmt ist (s. Nold und Rossa 2007: 226).

Im DESI-Modell werden drei (beobachtbare) Fähigkeitsniveaus von *Sprachbewusstheit* unterschieden, die sich auf unterschiedliche Umgänge von Schülern mit der Sprache bezieht:

- Niveau 1: hauptsächlich unbewusste Fähigkeit (Sprache als Werkzeug)
- Niveau 2: implizite Sprachbewusstheit (Monitoring des Sprachhandelns)
- Niveau 3: explizite Sprachbewusstheit (Umgang mit grammatischen Begriffen und Strukturen) (Eichler 2007: 128).

Unsere Forschung befasst sich nicht mit dem Testen/der Überprüfung des Sprach- oder Sprachbewusstseins, dieses Modell hat

9 Hier wird noch einmal auf die Unstimmigkeit bezüglich der Terminologie: Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, *language awareness*, Reflexion etc. aufmerksam gemacht. Der zitierte Satz stammt aus der deutschen Studie DESI - *Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International* (s. Eichler und Nold 2007).

uns aber als Orientierung zur Erstellung einer Skala zur Einschätzung der Reflexion unserer Probanden über sprachliche Elemente/Strukturen und über Strategien/Lernprozesse während der Lösung einer Aufgabe gedient (bzw. Einschätzung des Sprach- oder Sprachbewusstseins).

9. Datenerhebung und Auswertungskriterien

In den Antworten auf die Teilaufgaben und den Aussagen der Schüler (verbalisierte Reflexion) haben wir einige Aspekte des Sprachhandelns/Umgangs mit sprachlichen Phänomenen analysiert: Sprachgebrauch (in der Aufgabe), Vergleichen der sprachlichen Elemente und Strukturen in L2 und L3 (Nachdenken über die lexikalischen und grammatischen Begriffe), Erkennen und Formulieren der grammatischen Regel (Strategie).

Wir haben Kriterien festgelegt, nach denen die Antworten der Probanden ausgewertet wurden, und haben entsprechende Punktezahl (wegen einer leichteren Analyse) für die richtig gelöste Aufgabe und die richtigen/vollständigen/begründeten Antworten vergeben, um sie auszuwerten.

A. Vergleiche englische und deutsche Adjektive.

B. Wie lauten deutsche Adjektive entgegengesetzter Bedeutung?

Ergänze die

Tabelle und vergleiche.

C. Um was für eine Grammatik handelt es sich? Versuche, die grammatische

Regel für deutsche (und englische) Adjektive zu formulieren.

Die einführende Teilaufgabe A war eigentlich der Input, der die Lösung der Teilaufgaben B. und C. ermöglicht hat. In der Teilaufgabe B. sollte man fünf entsprechende Adjektive nennen (=Sprachwissen, Strategie). In der Teilaufgabe C. sollte man das grammatische Phänomen nennen (=Wissen über Sprache) und die grammatische Regel formulieren, was induktives Erschließen erforderte (=Strategie).

Tabelle 1: Die vorgesehene Punktezahl für die Antwort auf die lexikalische Teilaufgabe und die Einschätzung der Entwicklung des Sprach- und Strategienwissens (Wissen der L2 und L3, Vergleichen von L2 und L3).

Richtige Antwort (Adjektiv)	Punkte	Entwicklungsstufe des Sprach- und Strategienwissens
0-1 richtige Antwort	0	unentwickelt
2-3 richtige Antworten	1	mäßig entwickelt
4-5 richtige Antworten	2	hochentwickelt

Tabelle 2: Die vorgesehene Punktezahl für die Antwort auf die grammatische Teilaufgabe und die Einschätzung der Entwicklung des Wissens über die Sprache und Strategien (des Sprach- und Sprachlernbewusstseins/der Reflexion).

Auswertungskriterien der Probandenantworten	Punkte	Entwicklungsstufe des Sprach- und Sprachlernbewusstseins
<ul style="list-style-type: none"> - keine/falsche Antwort - Frage nicht verstanden/ Antwort nicht themenbezogen - unverständliche/sinnlose Antwort 	0	unentwickelt
<ul style="list-style-type: none"> - richtige, aber spärliche Antwort - vage/unbestimmte/ unvollständige Antwort - Antwort mit einfacher Sprache/ ohne treffende Terminologie/ umschreibend 	1	mäßig entwickelt
<ul style="list-style-type: none"> - richtige/vollständige Antwort - begründete Antwort/ Phänomene beschrieben - auf bestimmte Relationen/ Phänomene hingedeutet - komplexe Sprache, präzise Terminologie in der Antwort 	2	hochentwickelt

Bei der Auswertung der Antworten deuten wir auf den Aspekt des Sprachhandelns hin, der sich zum Teil auf deklaratives Wissen und zum Teil auf prozedurales Wissen bezieht, als auch die Reflexion. Wir haben uns nach der engen Verbundenheit des Sprachwissens, des Sprach- und Sprachlernbewusstseins und der Reflexion gerichtet. Nämlich, für sprachreflexive Handlungen müssen Schüler auf kognitiver Ebene mit zwei Komponenten verfügen: mit Sprachbewusstheit und mit sprachlichem Wissen (Budde 2012: 57).¹⁰

Es wird die Frage gestellt, ob die Probanden die Fähigkeit besitzen (neben ausreichendem L2- und L3-Sprachwissen), die Struktur der Sprache und den Prozess des Sprachgebrauchs bewusst wahrzunehmen (Wolff 1993: 514), ob sie auf den verfügbaren Wortschatz als auch die grammatischen Regeln in L2 zugreifen, auf die Lernstrategien aus L2 zugreifen und dieselbe beim L3-Lernen verwenden, und ob sie das reflektieren. Das Ziel dieser Forschung ist keine Überprüfung der Kompetenz *Sprach- und Sprachlernbewusstheit*, sondern die Einschätzung der Entwicklung des Sprach- und Strategienwissens und Einschätzung der Entwicklung des Wissens über die Sprache und Strategien (des Sprach- und Sprachlernbewusstseins).

Auswertung der Antworten auf die Teilaufgabe C: *Um was für eine Grammatik handelt es sich? Versuche, die grammatische Regel für deutsche (und englische) Adjektive zu formulieren.*

Keine Punkte wurden für falsche/unbestimmte/unverständliche oder sinnlose Antworten vergeben, z.B.

S8: *Um Adjektive.*

S31: *Ich weis nicht, wie ich auf diese Frage antworten soll. Es ist ein bisschen unklar. Na, der Unterschied liegt darin, dass manche Wörter sehr ähnlich sind.*

S42: *Adjektive. Es ist sehr ähnlich.*

10 Die Autorin benutzt auch den Begriff Sprachbewusstheit, worunter sie „kognitive Dispositionen versteht, die dazu führen, dass auf sprachliches Wissen zugegriffen wird und/oder die von Wissen und Kenntnissen über Sprachgebrauch und von Spracherfahrungen geleitet werden“ (Budde 2007: 57). Auch diese Autorin deutet auf unterschiedliche Definitionen der Sprachbewusstheit hin.

S57: *Vergleichbar.*

S79: *Ich bin nicht sicher.*

Ein Punkt wurde für unvollständige Antworten vergeben, in denen entweder der grammatische Begriff genannt wurde oder die grammatische Regel richtig formuliert/begründet wurde. Für ein bisschen vage/unbestimmte Antworten, in denen ein Schüler „mit eigenen Wörtern“ eine Regel formuliert hat, wurde auch ein Punkt vergeben. Es ist interessant, wie ein Schüler (S53), der den Begriff Komparation nicht gekannt hat und die Endung „er“ im Komparativ auch nicht gemerkt hat, durch die aufmerksame Beobachtung und das Vergleichen von L2 und L3 den Unterschied in der Schreibweise englischer und deutscher Adjektive gemerkt hat (Vokalen- und Konsonantenpaare). Die Empfehlung für den Tertiärsprachenunterricht ist, dass gerade die „Entdeckung“ der minimalen Unterschiede in der englischen und deutschen Rechtschreibung das L3-Lernen interessant macht (Neuner et al. 2009: 88), was einer der Probanden auch angeführt hat. Es gab ein Dilemma bei der Auswertung von sprachlich nicht ganz präzisen Antworten. Es folgen die Beispiele (Adjektive), für die je ein Punkt vergeben wurde.

S21: *Um entgegengesetzte Adjektive. Stamm des Adjektivs + „er“*

S23: *Um Adjektive und Vergleichen. Die Endungen sind „er“, und das Adjektiv bleibt gleich.*

S53: *Um Grammatik der Adjektivänderung. Wenn man im Englischen Wort auf „ou“ trifft, ändern sie sich im Deutschen zu „ü“, und „t“ ändert sich zu „d“.*

S73: *Es handelt sich um entgegengesetzte Bedeutung. Die Wörter enden auf „er“.*

S94: *Adjektivkomparation.*

21: *О супротним придевима. Придевска основа + „er“.*

23: *О придевима и упоређивању. Наставци су „er“, а придев остаје исти.*

53: *Граматици о промени придева. Када у енглеској речи наиђемо на „ou“, у немачком се мењају у „ü“, „t“ у „d“.*

73: *Ради се о супротном значењу. Завршавају се речи на „er“.*

94: *Компарација придева.*

Zwei Punkte wurden für vollständige und richtige Antworten vergeben, in denen der grammatische Begriff (Terminus) konkret genannt und die grammatische Regel richtig formuliert/begründet wurde. Das Dilemma bestand bei einigen Antworten, wie bei dem Schüler S19, der den richtigen Terminus „Komparation“ parallel zum Syntagma „Adjektivgrammatik“ gebraucht hat, das er „mit seiner eigenen Terminologie“ geprägt hat. Es folgen die Beispiele, für die je zwei Punkte vergeben wurden.

S15: *Um Adjektivkomparation. Der Komparativ wird so gebildet, indem man auf das Adjektiv die Endung „er“ setzt.*

S19: *Um Adjektivgrammatik (Komparation). Stamm + „er“*

S63: *Es handelt sich um die Adjektivkomparation, beziehungsweise um Vergleich der Adjektive im Deutschen und Englischen. Bei der Komparation enden die deutschen und englischen Adjektive auf „er“.*

S75: *Adjektivkomparation. Sowohl auf diese als auch auf jene wird die Endung „er“ gesetzt.*

U100: *Es handelt sich um Adjektivkomparation. Manche Adjektive enden auf „er“ sowohl im Englischen als auch im Deutschen.*

15: *О компарацији придева. Компаратив се гради када на придев додамо наставак „er“.*

19: *О граматичи придева (компарацији). Основа + „er“.*

63: *Реч је о компарацији придева, односно поређењу придева у немачком и енглеском. При компарацији немачки и енглески придеви се завршавају на „er“.*

75: *Компарација придева. И на једне и на друге се додаје наставак „er“.*

100: *Ради се о компарацији придева. Неки придеви се завршавају на „er“ и код енглеског и код немачког језика.*

10. Darstellung und Analyse der Forschungsergebnisse

Aufgrund der einführenden Fragen hat man festgestellt, dass es sich um eine ziemlich homogene Schülergruppe handelt, deren

Muttersprache Serbisch ist (96,2% der Probanden). Mehr als die Hälfte der Probanden (54,8%) hat vor dem Schulantritt (außer Schule) Englisch gelernt, was auf hohe Sprachkompetenz hindeuten und eine Grundlage für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit darstellen kann. Weniger als ein Viertel der Probanden (23,1%) hat Deutsch vor der fünften Klasse gelernt hat (also vor dem formellen Beginn und außer Schulangebot), was sich bestimmt auch positiv auf ihre mehrsprachigen Kompetenzen ausgewirkt hat. Das letztere zeigt, dass die Entwicklung der Mehrsprachigkeit bei einem kleineren Probandenanzahl mit einem niedrigeren Niveau kognitiver Fähigkeiten begonnen hat (als sie jünger waren).

Unsere Hauptforschungsfrage lautet *Können die Schüler aufgrund der L2-Sprache die Bedeutung der Wörter in der L3-Sprache erschließen, das neue grammatische Phänomen in der L3 erkennen und die grammatische Regel in der L3 formulieren?* Wir haben die Effizienz bei der Lösung der lexikalisch-grammatischen Aufgabe analysiert.

a) Analyse der Effizienz bei der Lösung der Teilaufgabe *Vergleiche englische und deutsche Adjektive. Wie lauten deutsche Adjektive entgegengesetzter Bedeutung? Ergänze die Tabelle und vergleiche.*

Es wird zuerst auf die Auswahl, die Form und den Zweck der Aufgabe aufmerksam gemacht. Auf den ersten Blick sieht die Aufgabe einfach aus (fünf Adjektive zuordnen), es erfordert aber sowohl Sprach- als auch Strategienwissen. Den Schülern wurden in der ersten Teilaufgabe fünf Paare englischer und deutscher Adjektive geboten, unter denen einige schon bekannt waren (nach dem Lehrplan) und einige unbekannt, deren Bedeutung zu erschließen war (mithilfe des Englischen). Vorher wurden in den Lehrplänen und Programmen die vorgeschriebenen Inhalte für Englisch und Deutsch (als Fremdsprachen) überprüft und festgestellt, dass die Komparation (Synthetischer Komparativ einsilbiger Adjektive) im Englischen in der fünften Klasse gelernt wird. Die Komparation im Deutschen ist nicht in den Lehrplänen für die fünfte und sechste Klasse vorgesehen, und die Lehrer an den Grundschulen, wo die Forschung durchgeführt wurde, haben diese Grammatik nicht bearbeitet, weshalb wir entschieden haben, dass unsere Aufgabe

nicht nur im Bereich Wortschatz, sondern auch im Bereich Grammatik liegt, und zwar nach dem schon genannten SOS-Prinzip, das induktives Lernen anregt.

Die Teilaufgabe A. war mittelmäßig komplex, aber die Mehrheit der Probanden hat sie erfolgreich gelöst und hier sind die Ergebnisse:

- das Adjektiv *jünger* haben 97 Probanden richtig zugeordnet (93,27%)

- das Adjektiv *kleiner* haben 94 Probanden richtig zugeordnet (90,39%)

- das Adjektiv *schöner* haben 81 Probanden richtig zugeordnet (77,89%)

- das Adjektiv *dünnere* haben 78 Probanden richtig zugeordnet (75,00%)

- das Adjektiv *lauter* haben 85 Probanden richtig zugeordnet (81,73%)

Das größte Problem bei einigen Schülern haben die Adjektive *dünnere* (bei 25% der Probanden) und *schöner* (bei 22,11% der Probanden) und unerwartet das Adjektiv *lauter* (bei 18,27% der Probanden) dargestellt, zu denen vorher parallel die englischen Adjektive entgegengesetzter Bedeutung *thinner*, *prettier* und *louder* geboten wurden. Eine kleine Probandenanzahl hatte Probleme bei der Lösung der Aufgabe, und der Grund dafür waren die vorher gebotenen englischen Adjektive *thicker*, *uglier* и *quieter*, die ihnen offensichtlich nicht bekannt waren. Es handelt sich dabei nicht nur um falsche Zuordnung von Adjektiven. Einige Tabellen in den Fragebögen waren nur teilweise von den Schülern ausgefüllt, d.h. die Schüler haben nur teilweise die Aufgabe gelöst.

Das deutsche Adjektiv *dünnere* war vielen Probanden nicht bekannt. In diesem Fall, als den Probanden das englische Adjektiv ähnlicher Form *thinner* oder das Adjektiv entgegengesetzter Bedeutung *thicker* auch nicht bekannt war, konnte man falsche Antworten erwarten. Wenn es Defizite in der englischen Sprache gibt, können die Schüler zur Lösung kommen, indem sie Kompensationsstrategien oder Methode der Eliminierung anwenden. Andere Möglich-

keit ist, dass man aufgrund der Ähnlichkeiten in der Schreibweise dieser Adjektive zur Lösung hätte kommen können (*dünner-thinner* gegenüber *thicker*). Unsere Annahme war (weil der Mehrheit der Schüler englische Adjektive bekannt waren), dass es ihnen bei der Lösung der Aufgabe hätte helfen können, was sich auch als richtig herausstellte. Das war auch das Ziel unserer Forschung: auf den Transfer aus der englischen Sprache als Hilfe beim L3-Lernen aufmerksam zu machen.

Das Adjektiv *schöner* ist den Probanden relativ bekannt, deshalb hat man angenommen, dass Fehler nur bei einer kleineren Probandenanzahl hätten vorkommen können. Besonders weil dieses Adjektiv parallel zum englischen Adjektiv *prettier* geboten wurde, das den Probanden auch bekannt ist. Das Problem könnte vielleicht darin liegen, dass das Antonym *uglier* weniger bekannt ist. In diesem Fall hätten die Probanden wieder die Methode der Eliminierung anwenden können (zuerst das Adjektiv lösen, das sie zweifellos für richtig halten, und auf diese Weise die Wahl einschränken).

Das Adjektiv *lauter* hat unerwartet ein Problem für eine kleinere Probandenanzahl dargestellt, wenn man berücksichtigt, dass sein Äquivalent *louder* es absolut ermöglicht, die Ähnlichkeit zu erkennen. Manche Schüler haben gerade diese Ähnlichkeit in ihren späteren Antworten hervorgehoben. Das Problem könnte im Defizit in der englischen Sprache liegen, im Antonym *quieter*.

Was den Unterschied in der Effizienz bei der ersten Teilaufgabe unter den Probanden betrifft, schauen wir uns zuerst die Probanden an, die vier richtigen Antworten oder alle fünf richtigen Antworten hatten, d.h. keinen einzigen Fehler gemacht haben. Von insgesamt 104 Probanden haben 70, bzw. zwei Drittel (67,30%), alle fünf Adjektive richtig zugeordnet (und je zwei Punkte bekommen), und sieben Probanden (6,73%) haben vier Adjektive richtig zugeordnet (und je zwei Punkte bekommen), was ein sehr gutes Ergebnis darstellt (fast zwei Drittel sehr erfolgreich). Außerdem können wir schließen, dass die Effizienz bei der Lösung der lexikalischen Teilaufgabe sehr hoch war, weil der kleinste Prozentsatz der richtigen Antworten (in Bezug auf andere Adjektive) für das Adjektiv

*dünn*er sogar 75% betragen hat. Das beweist den großen Einfluss des Englischen als L2 auf das Lernen des Deutschen als L3 (in der Situation, wenn Serbisch L1 neutral ist). Kleinere Effizienz bei einer kleineren Probandenanzahl (ein bisschen mehr als Viertel) bei der Lösung dieser Teilaufgabe deutet auf Defizite in der englischen Sprache (und/oder in der deutschen Sprache) hin. Nämlich, 13 Probanden (12,5%) haben drei Adjektive, 9 Probanden (8,65%) haben zwei Adjektive und ein Proband (0,96%) hat nur ein Adjektiv richtig zugeordnet; sogar vier Probanden (3,84%), haben kein Adjektiv richtig zugeordnet.

Die Annahme in unserer Forschung, dass die Schüler, die Sprach- und Strategienwissen besitzen, bei der Lösung dieser Teilaufgabe die gebotenen Wörter aus L2 und L3 effizient vergleichen und die Bedeutung der Wörter in der L3 erschließen können, wurde bestätigt. Es hat sich bewiesen, dass die Effizienz bei der Lösung der Aufgabe bei fast drei Vierteln der Probanden auf ein höheres Sprachwissen und die Benutzung der bestehenden Erfahrungen hindeutet.

In der Analyse folgender Daten versuchen wir herauszufinden, welches Wissen und welche Strategien die Schüler bei der Lösung der grammatischen Teilaufgabe verwenden. Es handelt sich um individuelle Prozesse, wir werden aber versuchen, ein allgemeines Bild von einem L3-Deutschlerner zu bekommen.

b) Analyse der Effizienz bei der Lösung der zweiten Teilaufgabe: *Um was für eine Grammatik handelt es sich? Versuche, die grammatische Regel für deutsche (und englische) Adjektive zu formulieren.*

Hier wird die Beherrschung der grammatischen Begriffe und der Prozentsatz der Effizienz der Probanden bei der Formulierung der grammatischen Regel durch die Induktion analysiert. Bei der Beherrschung der grammatischen Begriffe wurden die Antworten wie „Komparation (der Adjektive)“ und „das Vergleichen/die Steigerung (der Adjektive)“ als richtig ausgewertet. Wenn die Schüler zu den Begriffen „Komparation/Steigerung/Vergleichen“ auch zusätzliche Begriffe wie „Antonyme/Adjektive entgegengesetzter Bedeutung“ zugeschrieben haben, haben diese nicht negativ die Auswertung der richtigen Antworten beeinflusst. Im Hinblick auf

die Formulierung der grammatischen Regel wurden auch die Syntagmen wie „Stamm/Adjektiv + Endung „er“ und ähnliches ausgewertet.

Fast die Hälfte der Probanden hat eine richtige Antwort auf die gestellte Frage *Um was für eine Grammatik handelt es sich?* gegeben. Nämlich, 45 Probanden (43,26%) haben den Begriff „Komparation“ oder „Vergleiche/Steigerung“ richtig genannt, fünf Probanden (4,80%) hatten richtige, aber sprachlich ein bisschen unpräzise Antworten, und ein Proband hat eine richtige Antwort gegeben, aber dazu gab es eine Übergeneralisierung. Nur drei Antworten (2,88%) waren unklar/unbestimmt. Mehr als ein Viertel (26,92%) bzw. 28 Probanden haben keine Antwort gegeben, und 22 Probanden (21,15%) haben eine falsche Antwort gegeben, was insgesamt ein bisschen weniger als die Hälfte der Probanden (48,07%) ausmacht. Wir können schließen, dass die Hälfte aller Probanden grammatische Begriffe (als auch sprachliche Phänomene) beherrscht, was einer der Indikatoren des weniger oder mehr entwickelten Sprachbewusstseins und der Reflexion sein kann, während die andere Hälfte keine konkreten grammatischen Begriffe kennt, beziehungsweise Defizite in diesem Bereich hat. Es gibt sehr wenig Probanden, die auf dem mittleren Niveau grammatische Kategorien beherrschen. Individuelle Unterschiede sind merkbar.

Wenn es um induktives Erschließen handelt (*Versuche, die grammatische Regel für deutsche (und englische) Adjektive zu formulieren.*), hat es sich herausgestellt, dass mehr als die Hälfte (56,73%) diese Fähigkeit nicht besitzt, weil 59 Probanden die grammatische Regel nicht formulieren konnten oder eine falsche Antwort gegeben haben. Bei unvollständigen Antworten handelt es sich bei 18 Probanden (17,30%) um eine unpräzise Ausdrucksweise oder Übergeneralisierung, z.B. „alle Adjektive“ (also, nicht nur Komparativ), oder „Wörter/alle Wörter“ oder „manche Adjektive“ haben die Endung „er“, und ähnliche Unschärfe. Solche Unschärfe in der Verbalisierung bei dieser kleineren Probandenanzahl vermindert ihre Fähigkeit nicht, die grammatische Regel zu formulieren und das Potenzial für die Sprachreflexion zu zeigen, daher kann man schließen, dass sie gewisse (mittelmäßig entwickelte) Fähigkeit für

induktives Erschließen besitzen. Das Viertel aller Probanden (27, bzw. 25,96%) hat in Form eines Satzes, manchmal eines Syntagmas, die Regel formuliert und auf das hohe Niveau des induktiven Erschließens gezeigt. Wenn man diese Fähigkeit mit dem oben genannten Sprachwissen im Zusammenhang bringt, kann man schließen, dass diese kleinere Probandenanzahl ein hoch entwickeltes Sprachbewusstsein, bzw. Reflexion besitzt.

Bezüglich der zweiten Teilaufgabe war unsere Annahme, dass die Probanden mit ausreichendem Sprach- und Strategiewissen das grammatische Phänomen wahrnehmen, das Wissen aus dem Englischen aktivieren, und mithilfe der englischen Referenzgrammatik das Phänomen nennen und die Regel dazu formulieren können. Die verbalisierte Reflexion der Probanden hat uns Einsicht in den Denkprozess ermöglicht, der sich bei den Probanden während der Aufgabelösung entwickelt hat. Das Beherrschen des Sprachwissens und der Sprachstrategien hat gezeigt, dass ein höheres Niveau der Reflexion bzw. des Sprach- und Sprachlernbewusstseins bei nur einem Viertel der Probanden besteht, was einen kleinen Prozentsatz darstellt.

11. Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei der Analyse der Effizienz der ersten und zweiten Teilaufgabe haben wir zwei unterschiedliche Erscheinungen bezüglich des Entwicklungsniveaus des Sprachwissens, des Wissens über die Sprache und der Strategien, bzw. des Sprachbewusstseins/der Reflexion beobachtet.

Erstens: Bei der Lösung der lexikalischen Teilaufgabe war die Effizienz bei allen Probanden hoch (67% - alle fünf richtigen Adjektive; 6,73% - vier richtige Adjektive). Der positive Einfluss des Wissens aus L2 auf L3 gerade bei der Lösung dieser Aufgabe wurde bei allen bestätigt, was beweist, dass L2 beim L3-Lernen auch Hilfe für jene Probanden darstellt, deren Sprachbewusstseinsniveau als niedrig eingeschätzt wurde, als auch für jene, deren Sprachbewusstseinsniveau als hoch eingeschätzt wurde. Die Struktur der

gestellten Aufgabe hatte eine spezifische Rolle, den Effekt „der Bewusstmachung“, weil das Wissen aus L2 bei der Mehrheit der Probanden aktiviert wurde. Die Aufgaben im L3-Deutschunterricht sollten so strukturiert werden, dass sie leichte Aktivierung von L2 ermöglichen.

Zweitens: In der Analyse der Ergebnisse der grammatischen Teilaufgabe hat sich der große Unterschied in der Effizienz der Lösung der Aufgabe gezeigt, die den Transfer des Wissens über die Sprache und der Strategien aus L2 erfordert hat (Sprachbewusstsein/Reflexion).

Hinsichtlich der Beherrschung der grammatischen Begriffe hat sich gezeigt, dass eine Hälfte der Probanden diese beherrscht, und die andere Hälfte nicht (hat Defizite). Individuelle Unterschiede sind merkbar.

Hinsichtlich des induktiven Erschließens hat sich gezeigt, dass diese Fähigkeit mehr als die Hälfte der Probanden nicht besitzt, dass eine mäßig entwickelte Fähigkeit weniger als ein Fünftel der Probanden besitzt, und dass eine hoch entwickelte Fähigkeit mehr als ein Viertel der Probanden besitzt.

Der Unterschied in der Effizienz bei der Lösung der Aufgabe hat zur Schlussfolgerung geführt, dass eine Korrelation zwischen der Effizienz und dem Sprach- und Sprachlernbewusstsein besteht.

12. Schlussfolgerung

Die Ergebnisse dieser Forschung sind für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit im L3-Deutschunterricht bedeutend, weil sie wichtige Daten über die mehrsprachigen Kompetenzen der L3-Deutschlerner (Sprachbewusstsein, Sprachlernbewusstsein), über Defizite und Erschwernisse, als auch über das Potenzial bieten, das L3-Lerner mit sich hineinbringen. Die Implikationen dieser Befunde widerspiegeln sich in der Benutzung des Potenzials des Englischen als L2 und in der Fähigkeit der Reflexion für Sprachenlernen, als auch in ihrer Anregung im L3-Deutschunterricht. Außer der Reflexion ist die Aufmerksamkeit, Induktion, Kontrastieren und Gespräch über Sprachen wichtig.

Ein nützlicher Indikator in dieser Forschung ist die Auswahl des Unterrichtsmaterials und die Didaktisierung der Inhalte der bestehenden Lehrwerke. Die Aufgabe/Übung, die in der Forschung benutzt wurde, war ein Instrument „zur Bewusstmachung“ und Anregung der Reflexion. Im L3-Unterricht sollen Materialien/Übungen benutzt werden, die aufmerksames Wahrnehmen und Sprachbewusstsein anregen, besonders auf dem Anfangsniveau. Dabei soll man von den Einstellungen und Wahrnehmungen der Schüler ausgehen und sie dabei anregen, ihre Beobachtungen über die Sprache und Lernprozesse auszusagen. Die Empfehlung für den L3-Deutschunterricht in Serbien ist die Anregung der Entwicklung des Sprachwissens als Grundlage des Sprachhandelns und der Reflexion, und die Entwicklung des Sprach- und Sprachlernbewusstseins. Der Zugang zu L2- und L3-Lehren ändert sich. Implizites Lernen, das für niedriges Alter spezifisch ist, wird durch explizites Lernen in der Periode ersetzt, wenn die zweite Fremdsprache (L3) einsetzt. Deshalb sollten kognitive Dispositionen geschaffen werden, die dazu führen, dass Sprachwissen aktiviert und benutzt wird, und die wird „von Wissen und Kenntnissen über Sprachgebrauch und von Spracherfahrung geleitet“ (Budde 2012: 57).

LITERATURVERZEICHNIS

- Budde 2012: Budde, M. *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Universität Kassel: University Press.
- Cenoz 2001: Cenoz, J. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8–20). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cook 1992: Cook, V. Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 4, 557-591.
- Cook 1993: Cook, V. Wholistic multi-competence: Jeu d'esprit or paradigm shift? In: B. Kettemann & W. Wieden (Eds.). *Current issues in European second language acquisition research* (pp. 3–9). Tübingen: Narr.

- De Angelis, Selinker 2001: De Angelis, G./Selinker, L. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42–58). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot 2004: De Bot, K. Mental lexicon. In: Byram, M. (ed.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London / New York: Routledge, 407–410.
- Eichler 2007: Eichler, W. Sprachbewusstheit bei DESI, In: Heiner Willenberg (Hrsg). *Kompetenzbuch für den Deutschunterricht*. Bertelmannsweiler 2007, S 124–133.
- Eichler, Nold 2007: Eichler, W./Nold, G. Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel und Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim u.a.: Beltz 2007, S. 63-82.
- Glas-Peters, Pude, Reimann 2012: Glas-Peters, S./Pude, A./Reimann, M. *Menschen. Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch. Hueber Verlag.
- Hammarberg 2001: Hammarberg, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner. (eds). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon et al.: Multilingual Matters, 21–41.
- Holec 1981: Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hufeisen 1998: Hufeisen, B. L3-Stand der Forschung-Was bleibt zu tun? In: B. Hufeisen, & B. Lindemann (Eds.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenberg, 169–183.
- Hufeisen 2000: Hufeisen, B. A European perspective - Tertiary languages with a focus on German as L3. In: J. W. Rosenthal (eds). *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a second language, bilingual and foreign language instruction for a multilingual world*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 209–229.
- Hufeisen 2001: Hufeisen, B. Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerd & Götz, Lutz & Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, 648–653. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Hufeisen, Marx 2007: Hufeisen, B./Marx, N. How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.). *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp. 307–321).

- Amsterdam: John Benjamins.
- Jessner-Schmid 2008: Jessner-Schmid, U. Multikompetenzansätze zur Entwicklung der Sprachbeherrschung im mehrsprachigen Unterricht. In: B. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, 64–78.
- Kellermann 1977: Kellermann, E. Toward a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2, 58-145.
- Kellermann 1986: Kellermann, E. An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. In: E.Kellermann and M. Sharwood Smith (eds). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon, 35–48.
- Königs 2000: Königs, F. G. Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress. Caracas 2000, 1–17 (Publikation auf CD).
- Krumm 2008: Krumm, H. J. Bunt ist besser als nur deutsch: Mehrsprachigkeit und europäische Identität. In: B. Bogenreiter-Feigl (Hrsg.), *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profile-Ausbildung*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, 23–38.
- Neuner et al. 2009: Neuner, G. et al. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Nold, Rossa 2007: Nold, G./Rossa, H. Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel und Klieme, Eckhard [Hrsg.]: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International)*. Weinheim u.a.: Beltz 2007, S. 226–244.
- Ringbom 1987: Ringbom, H. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom 2001: Ringbom, H. Lexical Transfer in L3 Production. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 59–68.
- Williams, Hammarberg 1998: Williams, S./Hammarberg, B. Language switches in L3 production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics* 19 (3), 295-333.
- Wolff 1993: Wolff, D. Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen* 92:6, 510-531.

Николета Момчиловић

**УТИЦАЈ СТЕЧЕНИХ ЗНАЊА И ИСКУСТАВА
ИЗ ЈЕЗИКА Л2 НА УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА Л3
У ЛЕКСИЧКО-ГРАМАТИЧКИМ ВЕЖБАМА**

Резиме

Рад се бави испитивањем утицаја претходних знања и искустава ученика из енглеског као првог страног језика (Л2) на учење немачког као другог страног језика (Л3) код ученика шестог разреда основне школе којима је српски матерњи језик (Л1) при решавању лексичко-граматичког задатка, при чему се анализира и рефлексивна о језичким структурама у Л2 и Л3 у току израде конкретног задатка и указује на значај језичке свесности (*language awareness*) и свесности о учењу језика (*language learning awareness*). Основу рада чини је дидактика и методика терцијарних језика, а сагледавају се карактеристике наставе немачког као другог страног језика после енглеског (концепт *DaF/E*). Резултати емпиријског истраживања пружају нам увид у профил ученика немачког као Л3 у погледу развијености декларативних и процедуралних знања, односно језичке свесности и свесности о учењу језика. Резултати вредновања лексичког задатка (који захтева трансфер знања) потврђују позитиван утицај Л2 на учење Л3 и успешност већине ученика Л3 језика у решавању задатка без обзира на ниво рефлексивне односно језичке свесности. Резултати вредновања граматичког задатка (који захтева трансфер знања и стратегија, односно индуктивно закључивање) потврђују да успешност у решавању овог задатка зависи од нивоа језичке свесности и свесности о учењу језика, односно рефлексивне. Импликације овог истраживања по наставу немачког као другог страног језика у Србији, и терцијарних језика уопште, састоје се у пружању увида наставницима о језичком понашању Л3 ученика у смислу коришћења претходних знања и стратегија, о дефицитима у језичким и стратегијским знањима, знањима о језику, као и о важности подстицања језичке свесности и свесности о учењу језика у настави другог страног језика, пре свега кроз адекватан одабир задатака.

Кључне речи: енглески као Л2, немачки као Л3, трансфер знања и стратегија, језичка свесност, свесност о учењу језика

DÉCENTRATION ET RÉFLEXIVITÉ : UNE EXPÉRIENCE DIDACTIQUE EN FLE

Le vœu d'intercompréhension du CECRL exprime le côté illusoire du mimétisme culturel ; en effet, la compétence culturelle s'avère être autoréférentielle et, dans un contexte interculturel, fonctionner didactiquement selon une méthode qui rétablit la primauté de la compétence de compréhension écrite. La décentration culturelle souhaitée en vue de cette rencontre interculturelle amène les acteurs de la classe de FLE à se positionner entre sympathie et empathie. Les implications didactiques de cette constatation invitent à remettre en question le document authentique, à favoriser le travail en sous-groupes et à privilégier la pédagogie inversée.

Mots-clés : intercompréhension – didactique du FLE – compétence culturelle – décentration – réflexivité – empathie – sympathie

1. Introduction

Cet article a pour but de présenter une expérience didactique de FLE dans un environnement interculturel, et plus précisément de tenter d'analyser, sur base des cours donnés, dans quelle mesure un retour réflexif sur la pratique pédagogique permet d'affiner cette dernière en y intégrant la notion de décentration, c'est-à-dire d'adaptation au public local. Il se base sur deux cours donnés les 10 et 17 novembre 2016 à un groupe d'étudiants de la faculté de Philologie de Belgrade ayant le français comme matière optionnelle ; autrement dit, ces 29 étudiants venant de chaires différentes ne se destinent a priori pas à un usage professionnel du français en tant que langue de spécialisation, mais plutôt comme langue d'appoint. Le choix de

* bertrandfonteyn@gmail.com

cette matière optionnelle s'explique par le fait qu'ils ont tous, peu ou prou, fait du français dans l'enseignement secondaire. Je constate dès le premier cours du semestre (début octobre) que les niveaux sont très hétérogènes, non seulement entre les apprenants, mais également au niveau des compétences langagières ; typiquement, la compréhension écrite est très bonne et l'expression orale et écrite laisse beaucoup à désirer malgré, dans certains cas, jusqu'à huit années d'apprentissage du français dans l'enseignement secondaire. À ce stade, il me faut aussi préciser qu'un premier sondage de début de semestre m'amène à supposer le groupe comme culturellement homogène, serbe et serbophone, avec comme seule exception une étudiante roumaine originaire de Voïvodine, également serbophone.

Le cours de FLE dont il est question ici se donne à raison de quatre heures par semaine. Le support didactique en est la méthode *Écho 2* (niveau A2/B1), publié par CLE International. Le groupe d'apprenants ici envisagé est en deuxième année de français optionnel et travaille les unités 3 et 4, soit huit leçons (9 à 16), au rythme d'une leçon par mois. Chaque leçon se compose de quatre « chapitres » : coupures de presse, grammaire, dialogues et civilisation. En tant que locuteur natif belge, je me charge des parties « coupures de presse » et « civilisation », à raison de deux heures par semaine, les deux autres heures étant à charge de ma collègue serbe. Un cahier d'exercices accompagne cette méthode. De plus, j'illustre chaque leçon par des ajouts de matériel culturel se rapportant au thème étudié ou à l'actualité du moment. Sur cette base, je tâche de travailler les quatre compétences langagières (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) afin d'amener les étudiants au niveau B1 le plus homogène possible. Or, ce manuel est obsolète, il s'agit de l'édition de 2008, ce qui s'avère particulièrement gênant pour les sections portant sur l'actualité, dont je dois bien entendu m'éloigner. En outre, il s'agit d'un manuel centré presque exclusivement sur la France. Ces deux particularités m'invitent à prendre mes distances par rapport au manuel ; cela peut certainement dérouter les étudiants qui voient cet outil comme une base de référence linguistiquement rassurante. Je tâcherai de montrer par un exemple les avantages didactiques de l'éloignement ainsi que ses pièges.

Au quotidien, ma façon de travailler et de faire participer l'ensemble des étudiants est de m'approcher un maximum de leur ré-

alité quotidienne afin qu'ils puissent la commenter en français. Ils connaissent mon intérêt pour leur pays et ma connaissance relativement profonde, par rapport au touriste de passage, de leur culture – j'habitais alors en Serbie depuis deux ans et connaissait le pays depuis plus de douze ans. Pour leur part, les étudiants font montre d'une très large ouverture d'esprit quant aux cultures étrangères ; l'interculturalité est donc de mise. Mais est-elle effective automatiquement ? Rien n'est moins sûr ; dans ce travail, je vais tâcher d'illustrer une recherche d'espace de rencontre interculturelle en revenant sur les modalités didactiques de cette démarche. Au vu de ce qui précède, le défi consiste pour moi à tenter dans un premier temps de définir un espace interculturel de dialogue ; un tel espace devrait être symboliquement neutre, c'est-à-dire pouvoir permettre un dialogue franc et égalitaire dans une langue qui est ma langue maternelle et la langue cible des apprenants tout en abordant des réalités culturelles qui sont propres à la Serbie. Voici le postulat de départ de l'expérience dont cet article veut rendre compte. Cette recherche de posture égalitaire, entre *ma* langue et *leur* culture, m'amène à envisager la mise en place didactique des leçons ; cela sous-entend l'adaptation aux particularités culturelles, linguistiques et sociologiques de mon public. Je discuterai également la réciproque, à savoir l'adaptation des apprenants à la langue et à la culture cibles. Dans un second temps réflexif, je tenterai d'analyser dans quelle mesure cette adaptation, ou décentration, a pu être effective et le cas échéant, de montrer les avantages didactiques qu'elle induit¹.

2. Environnement interculturel et positionnement décentré : état de la question en psychopédagogie et en didactique

Tout d'abord, je tiens à évoquer brièvement un document de nature politique et non pas didactique, afin de situer le cadre général dont le Conseil de l'Europe a fait une référence internationale : il s'agit du

1 Pour une approche réflexive et auto-évaluative du praticien, voir : Schön (1983). Pour l'application de ces concepts à la didactique des langues en environnement interculturel : Zarate (2003).

CECRL (Conseil de l'Europe 2001 : 9-13), dont le premier chapitre décrit l'objectif général du projet dans son contexte politique et éducatif. Ce qui frappe, à la lecture de ce chapitre, c'est le souci de nuance, aussi bien en ce qui concerne les niveaux à atteindre en fonction des emplois projetés des langues qu'en la prise en compte des cultures en tant que constituants des individus. Les Européens sont amenés à évoluer de plus en plus dans des contextes plurilingues où

... [l'individu] ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (Conseil de l'Europe 2001 : 11).

Le CECRL est bien présenté comme une taxinomie généraliste, mais aussi comme un outil proposé aux praticiens en vue que ceux-ci se l'approprient et contribuent à le faire évoluer.

Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser (Conseil de l'Europe 2001 : 4).

Voici pour l'inviter. Or, qu'en font les didacticiens ? Cette interculturalité affirmée et se souciant de l'apprenant en tant qu'individu porteur d'une culture semble avoir reçu un écho favorable chez beaucoup de théoriciens de la didactique, qui sont souvent eux-mêmes des praticiens. Il s'agira donc de développer des approches respectueuses de ces deux entités assez éloignées l'une de l'autre que sont l'apprenant, d'une part, et sa culture, de l'autre, avec cette difficulté théorique supplémentaire d'évaluer dans quelle mesure les étudiants sont des représentants typiques de leur culture.

On sera donc attentif à proposer des modes opératoires qui soient compatibles avec l'environnement scolaire dans lequel ils vont

être appliqués et selon des attentes à la mesure des moyens mis en œuvre. Aucun volontarisme pédagogique ne pourra contrebalancer l'influence de facteurs sociaux et matériels, quand ceux-ci sont orientés négativement. Être capable d'apprécier la marge de manœuvre effective dont dispose le pédagogue par rapport aux aptitudes individuelles des élèves, par rapport aux différences de capital économique et culturel, par rapport à l'allocation de ressources aux écoles, constitue une compétence diagnostique essentielle pour toute mise en place ou révision d'un plan de travail portant sur le français. Le réalisme doit prévaloir, ce qui ne signifie pas que l'on renonce à toute ambition, mais que l'on recherchera des solutions pédagogiques dans des voies qui jusqu'à présent n'ont pas été explorées (Vigner 2001 : 23).

Cette prise de position de Vigner me semble pour le moins consensuelle et ne pas être porteuse de solution innovante concrète. Il est intéressant de noter qu'il rédige ces lignes l'année même de la rédaction du CECRL. En fait, Geneviève Zarate problématisait l'enseignement d'une culture étrangère de façon beaucoup plus incisive et détaillée quelque quinze ans plus tôt, dans *Enseigner une culture étrangère* (Zarate 1986). Dans le premier chapitre de cet ouvrage, Zarate s'interroge sur la compétence culturelle en langue étrangère et cherche à la situer entre ethnocentrisme et relativité, ce qui me semble être la position délicate dans laquelle se trouve tout enseignant en contexte interculturel. Elle pose d'abord une constatation qui brusque le point de vue de pas mal de méthodes de langue, encore aujourd'hui, à savoir que le mimétisme culturel est illusoire. C'est en effet une vue de l'esprit que de vouloir faire se comporter ou réfléchir un apprenant selon les codes de la culture cible. Sa familiarité et son expérience de cette culture ne sont que des étapes dans son processus d'apprentissage et il convient de ne pas s'illusionner sur l'éventuelle excellence des connaissances interculturelles de l'apprenant ; elles ne constituent en rien un transfert ontologique. Un des principaux marqueurs d'appartenance à une culture est ce que Zarate appelle « l'implicite culturel », une nébuleuse tacite, fondée sur l'expérience qu'un individu a d'une culture et qui lui sert à identifier (ce) qui fait partie de sa culture et (ce) qui en est extérieur.

Donc, la compétence culturelle selon Zarate sera la capacité plus ou moins développée d'un apprenant de jongler avec les codes implicites d'une autre culture. Ce jeu est fait de non-dits, de tâtonnements et même de duplicité, en ce sens que la mobilisation de l'implicite est par nature allusive. Ceci posé, Zarate aborde le cas de la classe de langue étrangère, dans laquelle la différence culturelle est institutionnalisée. Un individu entre dans cette classe avec un savoir culturel efficace, le sien propre, qui lui sert depuis son enfance ; ce bagage est considéré comme inné, allant de soi. Or, en classe de FLE, on va remettre en cause ce conservatisme, voire ce narcissisme culturel.

Dans la confrontation avec l'altérité, les membres d'une communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde (Zarate 1986 : 24-27).

On le constate d'emblée : le dialogue interculturel se heurte à des obstacles préalables à sa mise en place même. En effet, l'interrogation sur des faits culturels étrangers se fait a priori en référence à la culture maternelle. Il s'agit donc de contextualiser l'expérience. Or, en classe de FLE, Zarate remarque pertinemment que le rôle du locuteur natif est souvent surestimé en ce sens que lui non plus ne se positionne pas avec le recul nécessaire par rapport à sa propre culture, dont il n'a qu'une expérience pratique. Je reviendrai plus loin sur cette question à propos du concept de décentration. Par contre le prof étranger jouit de cet avantage qu'il arrive en situation muni de ses savoirs antérieurs, au sein desquels il va puiser ceux qu'il pense être les plus à même de fonctionner en contexte, alors que les schémas de perception de l'apprenant étranger sont a priori en inadéquation avec cette empreinte culturelle. Le prof étranger dispose de plus de cette perspective particulière qui lui permet d'identifier des pratiques culturelles invisibles aux représentants d'une autre culture, parce que très profondément ancrées et non questionnées.

Zarate termine son premier chapitre en insistant sur la nécessité d'enseigner la relativité des taxinomies et sur la permanence d'une incommunicabilité relative. Si l'expression « dialogue des cultures » révèle en effet plus une volonté qu'une réalité, il n'en demeure pas

moins qu'un apprentissage de la relativité est possible : Zarate le situe dans la compréhension de certains implicites de l'autre culture. Il est illusoire d'essayer de développer une compréhension globale de toute la culture, à savoir de tous les implicites, mais chaque parallèle créé entre les implicites de deux cultures favorise le dialogue interculturel; cette démarche ne se limite pas à l'aspect intellectuel, elle peut être aussi affective, par exemple. Enfin, la confrontation culturelle amène à une prise de conscience de sa propre identité, ce dont il sera également question plus loin.

Geneviève Zarate est incontestablement une référence dans le domaine de la didactique des cultures et je verrai plus bas quels avantages pratiques je peux retirer de ses travaux. À ce stade, il convient de recentrer le propos sur la didactique des langues en milieu interculturel. Dans l'esprit du CECRL, Windmüller remarque que :

La langue est un moyen d'apprentissage qui tend vers autre chose : la communication avec les membres d'une culture étrangère. Mais plus que l'objectif formatif et fonctionnel, l'apprentissage d'une langue poursuit aujourd'hui, et plus que dans le passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les différentes cultures. [...] Le fait de considérer la langue comme le moyen de transmission de la culture étrangère est fondamental en didactique, quand il s'agit de définir les objectifs d'enseignement/apprentissage linguistiques et communicatifs (Windmüller 2011 : 23).

La notion clé ici introduite est celle assez contemporaine d'intercompréhension, c'est-à-dire la communication harmonieuse entre différents locuteurs pouvant parler chacun sa langue et pour autant se comprendre. Dans le premier chapitre de leur ouvrage (Escudé, Janin 2010), Pierre Escudé et Pierre Janin se réjouissent que cette approche se soit récemment dotée d'un corpus théorique qui en a fait une didactique des langues étrangères. Ces deux auteurs commencent par condamner l'idée désormais obsolète d'États-nations monolingues. Ensuite, en passant au plan individuel, ils posent que tout locuteur est potentiellement plurilingue. Selon eux, et je les rejoins sur ces points, l'intercompréhension a

divers avantages, d'abord de nature éthique. En effet, la communication plurilingue s'avère plus équitable que le recours habituel à une quelconque *lingua franca* en matière de respect des langues et des cultures, la langue étant vecteur d'identité et non pas seulement outil pratique à des fins de communication. Au-delà de cette constatation de base, et dans le cadre de cet article, c'est surtout au point de vue didactique que cette approche semble la plus porteuse d'innovations ; en effet, ainsi que déjà signalé, de l'intercompréhension découle une didactique des langues étrangères qui dépasse l'apparent paradoxe de souhaiter voir chacun parler sa propre langue. Le rôle de l'enseignant est ici particulièrement important pour éviter les situations de diglossie ou d'hybridation langagière mal maîtrisée. L'idée de base est celle du décroisement de l'apprentissage et celle, plus avancée, du décroisement des familles de langues. En postulant un continuum entre les langues, on suppose qu'un locuteur va pouvoir, par transfert, aisément comprendre une langue proche de la sienne et, de proche en proche, pouvoir aborder des langues de plus en plus éloignées. Cela présuppose bien entendu une didactisation adéquate, j'y reviendrai plus bas. Cette approche est d'autant plus actuelle qu'elle est opérative dans le contexte de globalisation culturelle qui est le nôtre ; en effet, si nous considérons par exemple la presse quotidienne distribuée gratuitement dans le métro dans le monde occidental, force est de constater des similitudes de codes non linguistiques qui facilitent la transversalité de la communication.

Au niveau linguistique, le postulat est celui de l'« invariance dans la variabilité », décliné selon deux lois propres aux langues : la loi de la fusion et la loi de la diffraction. La première stipule qu'il n'y a pas d'isolat linguistique, qu'aucune langue n'est absolument opaque à au moins une série d'autres langues pour peu que soit effectué un certain travail d'apprentissage des codes. La seconde, quant à elle, pose que toute langue est amenée, par l'usage et l'évolution, à être déclinée à l'infini. Les concepts qui découlent de ces lois relèvent de l'idée de continuum entre les langues : l'intercompréhension fonctionne par affinité géolinguistique, elle est mue par l'intentionnalité du locuteur cosmopolite, conscient des différences linguistiques et désireux d'en surpasser certaines. L'idée reçue de

l'opacité des langues une fois tombée, on suppose un apprenant plus en confiance, qui va regarder d'un œil plus conquérant la possibilité de créer des ponts entre les langues ; c'est ici l'idée de prédictibilité qui est mobilisée, soit celle de déduire d'une langue connue un contenu en langue inconnue en y cherchant les éléments compréhensibles, tels que les mots internationaux, les éléments paratextuels, etc. L'apprenant va également mobiliser la stratégie du transfert, au sens où Cuq l'entend, c'est-à-dire « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une activité similaire et acquise auparavant » (Cuq 2003 : 240).

Jusqu'ici, l'intercompréhension paraît aller de soi, ne rien offrir de franchement novateur au voyageur qui a intégré ses postulats et met en pratique ses préceptes. Mais, une fois de plus, c'est en tant que didactique des langues étrangères qu'elle offre à mes yeux le plus de potentialités. Escudé et Janin continuent leur description des caractéristiques de l'intercompréhension en brisant certaines idées reçues ou pratiques habituellement considérées comme inamovibles en didactique des langues étrangères. Tout d'abord, ils déploient le concept de stratégie d'approximation, essentiel selon eux ; en mobilisant cette stratégie, l'apprenant va évoluer de généralisations en conceptualisations de plus en plus fines en fonction du contexte et de ses besoins sans que sa communication soit entravée par un quelconque blocage. L'usage de mots « vides », comme par exemple « machin » ou « truc », les approximations et autres imprécisions vont lui permettre une communication relativement fluide. Bien entendu, cette imprécision ne peut être que relativement ponctuelle et amenée à disparaître au fil de l'apprentissage.

L'idée développée après est quant à elle assez révolutionnaire, dans le sens littéral du mot, à savoir qu'elle nous ramène à un état de la didactique des langues que nous pensions peut-être à jamais disparu : c'est le primat de la compétence de compréhension écrite. Escudé et Janin écrivent :

L'apprentissage langagier scolaire ou universitaire fonctionne sur une base de « non-contact » des langues : dans le cours, monolinguisme et traitement simultané des compétences se donnent

comme une garantie d'authenticité linguistique. Cette approche, tributaire d'une certaine représentation des langues, montre hélas trop souvent sa stérilité fonctionnelle. L'intercompréhension prend le problème à l'envers : puisque les langues 2,3,4,5, découvertes simultanément dans le processus d'intercompréhension, ne peuvent pas être réalisées dans une situation sociale authentique (de conversation en interaction par exemple), la présence écrite constitue la seule façon acceptable de les convoquer scolairement et intellectuellement (Escudé, Janin 2010 : 47).

Citant diverses recherches, Escudé et Janin montrent ce que j'appellerai la compénétration des compétences : à partir d'un travail sur la compréhension écrite se développe mécaniquement des capacités productives et réceptives. Cette approche bouscule bien entendu l'approche communicative ; en l'étudiant de façon plus pratique, je pense pouvoir en tirer des résultats intéressants compte tenu de ma situation en classe de FLE.

Dans le cas pédagogique qui m'occupe, c'est cette dernière approche, celle de l'intercompréhension, qui me semble porter le plus de potentialités. Je verrai dans le point suivant les pistes pédagogiques qui peuvent être établies sur base des éléments théoriques passés en revue dans cette première partie.

3. Pistes didactiques

À ce stade, je dois donc dégager des pistes pédagogiques qui me permettront d'établir un dialogue interculturel. Il convient dès lors de se poser la question de la place de l'apprenant et de celle de l'enseignant, ou plus exactement la question de leur lieu de rencontre. La notion d'interculturalité entend dépasser celle de multiculturalisme, laquelle se « contente » de constater des différences culturelles. Or, l'approche interculturelle ambitionne de surmonter ce constat afin d'amener les personnes en présence à un dialogue raisonné qui implique pour chacun des participants au dialogue interculturel une certaine objectivation de son propre système de référence culturel ; autrement dit, un questionnement autoréflexif

(Robert 2009 : 102-113). Au-delà de cette remarque initiale, se posera aussi la question de l'engagement dans le dialogue : dans quelle mesure peut-on bousculer les a priori culturels en place, le politiquement correct par exemple ?

Dans cette optique, le prérequis qui semble tomber sous le sens est de dépasser les préjugés et les stéréotypes ; cela va de soi en théorie, mais arriver à un niveau poussé d'« objectivation » de son discours et de sa pratique est plus complexe qu'il n'y paraît.

Chaves, Favier et Pélissier envisagent une rencontre interculturelle en trois phases (Chaves, Favier, Pélissier 2012 : 21) : une première phase de projection de ses propres référents culturels sur autrui, vu comme un étranger, une seconde phase de reconnaissance de la différence culturelle de l'autre mais sans retour sur sa propre culture et enfin une troisième phase au cours de laquelle la relativité du système culturel de l'autre aide le locuteur à relativiser le sien propre, à ne plus le considérer comme unique et supérieur.

Fondamentalement, le concept psycho-didactique à mobiliser pour aboutir à cet objectif est la décentration. Les auteurs mentionnés plus haut en parlent en ces termes :

Les locuteurs en présence se débarrassent de leurs lunettes « ego-socio-ethnocentriques » et acquièrent ainsi la faculté de développer une vision plus objective du monde dans lequel d'autres points de vue, d'autres manières de voir, d'autres structures de pensée seront perceptibles et reconnus comme légitimes. Ce processus de décentration demande une volonté, un effort et un apprentissage. La peur de l'inconnu, de l'étranger, de ce qui n'est pas familier est naturelle. La décentration permet à l'individu d'aller à la rencontre de l'autre en renonçant à une position dominante et en dépassant la crainte. Elle implique de ne plus ressentir la (les) culture(s) étrangère(s) comme une menace, mais au contraire comme une source d'enrichissement personnel et collectif. Elle permet aussi d'adopter une réflexion sur les propres référents culturels de son groupe d'appartenance. Se décentrer signifie donc s'ouvrir positivement à l'autre tout en effectuant un retour réflexif sur soi-même (Chaves, Favier, Pélissier 2012 : 49).

Ici, plusieurs remarques s'imposent. Il y a tout d'abord la complexité de définir les notions d'apprenant et d'enseignant, que Cuq et Gruca discutent en s'interrogeant sur la centration sur l'apprenant (Cuq, Gruca 2005 : 137-150). La nécessité de forger des concepts didactiques ne peut effacer la nature essentiellement protéiforme de ces concepts envisagés socialement. Mais au-delà de cette limite, ces deux auteurs ne semblent envisager que la centration sur l'apprenant et non pas la décentration de l'enseignant lui-même dans un contexte interculturel. Ils commentent certes l'aspect maïeutique de la fonction, la qualifiant d'« éclatée » (Cuq, Gruca 2005 : 147), mais ils ne mènent pas cette réflexion dans le cadre interculturel ; leurs travaux servent donc moins les besoins de cette étude. Dans la perspective qui est la mienne, il me semble en effet essentiel de considérer la décentration de tous les acteurs de la classe, l'enseignant y compris, afin d'arriver à ce dialogue culturel objectivé décrit plus haut.

Je tiens encore à signaler un danger inhérent à la décentration : il s'agit de son excès en ce qui concerne un enseignant en contexte international. En effet, « ... un excès de proximité nuit également à la saisie objective d'une réalité culturelle » (Zarate 1986 : 28). En d'autres termes, je veux parler de l'acculturation, qui nuit évidemment à une communication interculturelle authentique telle que définie plus haut dans la mesure où l'enseignant, en l'occurrence, s'accapare la culture du lieu dans lequel il opère au lieu de revenir de façon distanciée sur sa propre culture² ; ces phénomènes sont évidemment fondamentalement différents.

Tout ceci étant posé, que faire en classe ? Il me semble pouvoir dégager plusieurs pistes pédagogiques. La principale consiste certainement en la sélection rigoureuse de documents à travailler au cours. Zarate, nous l'avons vu, insiste sur le caractère illusoire

2 Au sujet de la différence de perspective culturelle entre les concepts de sympathie (point de vue de la propre culture du locuteur) et d'empathie (point de vue d'une culture différente), voir : Zarate (2003 : 109-142). Les auteurs de ce chapitre établissent un paramétrage de la sympathie grâce aux concepts d'affinité, de compassion, de compréhension, de soutien et d'accord. Le cadre de l'empathie, quant à lui, se mesure par la compréhension depuis un point de vue culturel différent, l'intérêt, la compassion, la bienveillance, l'affection et le dévouement.

du mimétisme culturel pour l'apprenant. De même, elle remet en cause le statut prévalent du document dit authentique :

Le piège de l'authenticité [...] est celui dans lequel sont tombés la plupart des historiens de l'histoire événementielle. A-t-il été évité en didactique des langues ? Assurément non, lorsque la seule authenticité d'un document suffit à en justifier la qualité informative, lorsque ce document n'est étudié que pour ce qu'il dit explicitement sans qu'il soit analysé pour ce qu'il sous-entend. Assurément non, lorsqu'un document est estimé « intéressant » pour la classe du seul fait de la notoriété de celui qui le signe ou parce qu'il relate un fait prestigieux ou exceptionnel. Une démarche rigoureuse impose de ne pas confondre le haut degré de reconnaissance sociale dont bénéficie un homme ou un fait et l'intérêt que l'un ou l'autre peut représenter pour comprendre une dynamique sociale, les représentations du monde à l'œuvre dans le quotidien (Zarate 1986 : 48).

Elle remarque également plus loin, et à juste titre, que les documents dits authentiques utilisés en classe de FLE ne le sont pas pour la bonne et simple raison qu'ils sont extraits de leur contexte original. Il s'agit donc d'artifices didactiques. Il en va de même pour les discours dits naturels produits en classe, qui ne reflètent pas la façon dont un locuteur natif s'exprime hors de la classe. En fait, le degré de « véracité » du document utilisé doit être conforme aux objectifs éducatifs de l'institution, avec cette réserve que la vérité scolaire peut parfois heurter la vérité anthropologique, si l'institution considère certains sujets comme tabous. Éviter un sujet tabou va effectivement dénaturer la relation interculturelle ; il s'agit dès lors d'aborder ces sujets malgré tout, en les contextualisant. C'est cette contextualisation qui permettra à l'apprenant de développer une réflexion personnelle et l'aidera à situer le document comme étant l'expression d'un point de vue particulier.

Il s'agirait donc pour moi d'utiliser des textes correspondant aux besoins pédagogiques du groupe, créés entièrement ou en partie sur mesure. Les postulats de l'intercompréhension m'invitent à travailler dans la même direction. En effet, le prof cherche avant

tout à être compris, quitte à simplifier sa langue, écrite ou orale d'ailleurs ; c'est une démarche que tous les profs effectuent plus ou moins (in)consciemment. Cette simplification va pouvoir déclencher le réflexe de prédictibilité chez l'apprenant, à même de pouvoir identifier plus d'éléments de langage à rapprocher de quelque chose de connu. Comme vu précédemment, l'intercompréhension fonctionne par intégration, par opposition à l'apprentissage traditionnel qui, lui, fonctionne en juxtaposition. Il s'agit donc d'utiliser des textes ayant les caractéristiques communes suivantes : des ressemblances évidentes et des différences systématiques entre les langues en contact. Un bon exemple de texte serait une page de Wikipédia quand les versions française et serbe se corrèlent bien, des traductions l'une de l'autre. Le but est donc d'établir des correspondances productives afin de progressivement développer la capacité de l'apprenant à inférer de plus en plus rapidement et efficacement. Par exemple, exploiter les récurrences régulières : significations des préfixes et des suffixes, des radicaux ou encore emplois de certaines constructions syntaxiques simples.

Ici, de nombreuses possibilités de passerelles entre le français et le serbe s'offrent à moi :

- *Est-ce que... ?* est toujours *Da li... ?*
- Le préfixe verbal de répétition *re-* est toujours *pre-*
- La négation verbale est la même (*ne*) mais simple en serbe ; insister sur sa répétition par *pas*
- Les mots en *-tion* sont toujours en *-cija* (exemple d'invariant codifié différemment dans chacune des langues).

Ces exemples peuvent être multipliés ; ils illustrent typiquement le propos, à savoir qu'une seule explication de ses correspondances suffit, étant donné qu'elles sont toujours valables et transposables. Ceci dans un premier temps, afin d'éviter les blocages ; plus tard, de nouvelles correspondances plus complexes peuvent être abordées.

4. En classe...

Je veux, pour illustrer le propos, choisir un moment pédagogique du semestre (leçons des 10 et 17 novembre 2016), pendant

lequel nous nous sommes penchés sur la notion de patrimoine. Ce thème provient du manuel que nous utilisons, dans lequel sont proposés deux textes assez courts portant sur cette question : un texte sur le Palais Idéal du Facteur Cheval et l'autre sur les Journées du Patrimoine organisées en France. Après la lecture de ces textes et le commentaire du vocabulaire et de la grammaire, nous avons entamé une discussion sur la notion de patrimoine ; il m'a d'abord fallu expliquer de quoi il s'agit exactement, le terme n'étant pas évident à saisir pour les étudiants. Par exemple, beaucoup l'ont d'abord utilisé comme un nom dénombrable (ce qu'il peut parfois être, mais pas dans les exemples donnés par les étudiants, sur le modèle : « La tour de X est un patrimoine du sud de la Serbie. »)

Une fois la notion bien comprise, j'ai demandé à plusieurs étudiants de donner des exemples relevant du patrimoine de leur région, afin de diversifier le panorama. Ensuite, nous nous sommes penchés sur les différents types de patrimoine, en ayant recours à la liste établie par l'UNESCO³, organisation que la plupart des étudiants connaissent, pour les raisons que je vais détailler plus bas. Nous avons donc évoqué les notions de patrimoine culturel matériel ou immatériel, de patrimoine naturel, etc. Sur la liste du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO figure la slava⁴ des Serbes⁵ depuis 2014. Les Serbes célèbrent différentes slavas avec beaucoup d'enthousiasme et c'est avec autant de fierté qu'ils ont vu cette organisation mondiale qu'est l'UNESCO reconnaître cette coutume typiquement serbe comme faisant partie du patrimoine mondial. La discussion a donc coulé de source, elle était très animée et chacun y est allé d'un complément d'information. Comme souvent, dans ce genre de discussion, je pose beaucoup de questions dont je connais les réponses, le but étant de faire parler les étudiants. Toutefois, je dois signaler ici que je ne connais que certains éléments de réponse, cette réalité culturelle m'étant étrangère fondamentalement; de plus, mon expérience de cette fête est très limitée par rapport à celle des Serbes.

3 <http://whc.unesco.org/en/list>

4 À ce sujet, voir : <http://www.bmechafims.fr/Une-coutume-serbe-la-slava.html>

5 <http://www.unesco.org/culture/ich/fr/RL/la-slava-celebration-de-la-fete-du-saint-patron-de-la-famille-01010?RL=01010>

Ensuite, j'ai présenté à l'aide d'une vidéo le carnaval de Binche, qui figure sur cette même liste et dans la même catégorie⁶, afin d'initier un dialogue interculturel. Là encore, comme souvent, les étudiants se sont montrés, pour la plupart, très curieux de cette réalité culturelle parfaitement inconnue en Serbie. Le côté festif, populaire et massif de cette manifestation et la bonne humeur qu'elle engendre naturellement ont contribué à animer positivement la discussion. Cette discussion a effectivement bien marché, mais elle aurait sans doute été plus riche avec l'appui d'un document écrit qui aurait servi de référent lexical aux étudiants, à des fins de transfert dans une logique de prédictibilité. Pour les aspects positifs, il faut certainement signaler la bonne contextualisation de ces réalités culturelles, qui a sans doute contribué à la bonne tenue de la discussion.

J'ai ensuite voulu revenir vers la notion de patrimoine architectural et historique, mais d'un autre point de vue. La Serbie est en effet très riche en éléments de patrimoine de grande valeur historique, mais il est un ensemble de monastères dont on évite souvent de parler car le sujet est très sensible : il s'agit des monastères orthodoxes serbes de la Metohija, la partie occidentale du Kosovo. C'est une région qui était très densément garnie de monastères, parmi lesquels certains remontaient au XIII^e siècle ; beaucoup d'entre eux ont été saccagés ou détruits pendant les affrontements des années 1990. Quatre de ces monastères font partie de la liste du patrimoine en danger de l'UNESCO depuis 2006⁷. En général, en Serbie, on parle de « Kosovo et Metohija », il n'est jamais question du Kosovo tout seul ; cette distinction vise à insister sur l'importance culturelle et politique de la Metohija, territoire dans lequel l'Église orthodoxe serbe a une forte empreinte. De manière plus générale, beaucoup de Serbes considèrent le Kosovo comme le berceau de la Serbie. Je reviendrai sur ces questions plus loin ; ce jour-là, je n'ai pas voulu aborder non plus de questions politiques, il ne s'agissait pour moi que d'amorcer une discussion sur ces monastères, laquelle a été cantonnée aux aspects strictement architecturaux et historiques.

Ce 10 novembre, la discussion sur le patrimoine s'est arrêtée là ; j'ai demandé aux étudiants de rédiger à domicile une page sur un

6 <http://www.unesco.org/culture/ich/fr/RL/le-carnaval-de-binche-00033>

7 <http://whc.unesco.org/en/list/724/>

élément de patrimoine au choix ; ces textes étaient à me remettre pour la semaine suivante. Le but de ces travaux à domicile est de préparer les étudiants à l'épreuve écrite de l'examen.

La semaine suivante, lors de la séance du 17 novembre, je suis revenu sur les notions de patrimoine abordées précédemment. Plus spécifiquement, après avoir brièvement rappelé ce dont nous avons parlé afin de fixer les notions, j'ai proposé comme thème la distanciation de la slava par rapport à l'Église orthodoxe ; les origines de cette fête sont assez lointaines, mais une explication communément admise est qu'elle remonte à l'époque préchrétienne du peuple serbe et qu'elle aurait été récupérée par l'Église à des fins d'évangélisation. Cela a été pour moi l'occasion de pousser le parallèle entre la slava et le carnaval de Binche, dans la mesure où le carnaval de l'Europe occidentale, à l'inverse, tend à s'éloigner de l'Église alors qu'il en était très proche, voire consanguin, pendant des siècles⁸. Je dois encore préciser, comme je l'ai fait ce jour-là avec les étudiants, que j'ai participé à plusieurs slavas ; il s'agit d'une fête dont je connais les codes. Les étudiants se sont montrés flattés de mon intérêt pour cette tradition et c'est avec chaleur que nous avons repris la discussion. Malheureusement, sur ce thème, elle a tourné court parce que beaucoup de mes questions sont restées sans réponse. J'ai posé des questions sur les circonstances historiques de l'accaparement de la slava par l'Église orthodoxe. Comme mentionné plus haut, c'est un lieu commun de dire que la slava était originellement une fête païenne, mais je n'ai pas obtenu plus d'éclaircissements à ce sujet. Peut-être y a-t-il là un manque caractérisé de retour critique sur leur propre culture de la part des étudiants serbes ; à moins qu'il ne s'agisse d'un manque linguistique au niveau de l'expression des sentiments⁹. Cette dernière remarque, de même d'ailleurs que l'ensemble du paragraphe, m'amène à me poser la question de la décentration. En effet, pourquoi les Serbes

8 Je travaillais alors justement sur ce thème. Voir à ce sujet : Heers (1983).

9 Cette thématique dépasse le cadre de cet article. En ce qui concerne l'expression des sentiments en FLE, je renvoie aux travaux de l'Université de Poitiers : <http://ll.univ-poitiers.fr/didalang-fles/non-classe/l'expression-des-sentiments-a-travers-les-corpus-d'apprenants/>

devraient-ils, comme le font beaucoup d'Occidentaux, absolument établir de catégories bien distinctes entre les croyances, païennes et chrétiennes dans ce cas. Cette attente relevait typiquement du manque de retour réflexif sur ma propre culture ou, autrement dit, sur le présupposé que les Serbes devraient établir une telle césure à notre instar¹⁰. Une façon plus productive d'aborder la question de la présence de la religion dans la société aurait été de questionner certains implicites, comme par exemple : la sécularisation du pouvoir et ses origines, l'actualité des croyances païennes en Belgique et en Serbie ou encore la fonction identitaire de l'Église. Ici aussi, des documents écrits auraient aidé la discussion ; j'y reviendrai plus loin.

Lors de cette même séance, nous sommes aussi revenus sur la situation des monastères de Metohija, et plus spécifiquement sur l'aspect politique des choses. C'était là un sujet extrêmement sensible qu'il fallait aborder avec beaucoup de circonspection, mais j'ai décidé de le faire quand même parce que j'y voyais une bonne opportunité de mise en abyme de la dimension identitaire très forte qui couvre en général ce débat en Serbie. Il ne s'agissait pas, et c'était mon préambule introductif sur ce point, de discuter de la nature du Kosovo, s'il est serbe ou indépendant, d'interpréter l'histoire très complexe des Balkans ou autre discussion de ce genre. J'ai voulu centrer la discussion, dans l'optique de la semaine précédente, sur l'UNESCO. Il se trouve que, juste un an auparavant, l'adhésion du Kosovo à l'UNESCO avait fait l'objet d'un vote ; cette adhésion n'a finalement pas abouti, mais le projet avait alors fait beaucoup de bruit en Serbie, en ce compris une levée de boucliers des instances dirigeantes aussi bien civiles que religieuses, qui craignaient de voir leur patrimoine religieux le plus cher passer en des mains étrangères. Cette question éminemment diplomatique contenait un fort potentiel de déstabilisation de la région¹¹, avec les

10 Ce doute quant au manque d'expression d'une certaine typologie attendue par moi m'amène à reconsidérer avec plus de profondeur l'insistance sur la dimension culturelle de la langue; c'est la conclusion sans équivoque de : Zarate (2003 : 143-164).

11 Ce bref article rappelle quelques éléments intéressants : <http://www.la-croix.com/Actualite/Europe/L-Unesco-une-epine-dans-le-dialogue-entre-le-Kosovo-et-la-Serbie-2015-11-08-1378008>

risques que l'on connaît. Or, il n'est pas rare à Belgrade d'entendre blâmer l'Occident en général (et surtout l'OTAN et les USA) pour tous les maux dont souffre le pays. Cela génère bien entendu des propos pour le moins simplistes et un fort sentiment isolationniste.

Je voulais par cet exemple amener les étudiants à envisager une décentration assez radicale et essayer de leur faire envisager un vote qui semble raisonnable, probablement au dam des tenants de la cause kosovarde. En effet, bien que de plus en plus de pays et d'institutions internationales reconnaissent l'indépendance du Kosovo, l'UNESCO a choisi de ne pas prendre ce chemin, après avoir pesé les risques évoqués plus haut; je qualifie cette décision de raisonnable parce que je pense intimement qu'un bain de sang aurait pu être déclenché en cas de vote favorable à l'adhésion du Kosovo, les escalades de violence balkaniques étant aussi soudaines qu'incontrôlables.

Je dois reconnaître que, au terme de cette discussion, le point de vue de l'ensemble des étudiants était que la question de l'indépendance du Kosovo relève des affaires intérieures de la Serbie. Ce qui est le discours officiel martelé par les autorités et relayé dans la presse, dont le degré d'indépendance est très préoccupant. Les arguments soutenant la circonspection et la neutralité de l'UNESCO dans cette affaire ont été bien compris théoriquement, mais il n'en reste pas moins que les étudiants campent sur la position selon laquelle c'est à la Serbie seule de régler ce problème interne. Il s'agit de nouveau ici d'un blocage à la phase deux de la rencontre interculturelle telle qu'envisagée par Chaves, Favier et Pélissier, c'est-à-dire la reconnaissance de la différence de l'autre sans retour réflexif sur soi-même. Et là, je dois me poser la question à mon propre sujet, en tant qu'acteur de la classe ; voulais-je seulement amener les étudiants à réfléchir à une autre façon de voir ou leur imposer ce point de vue ? Si cette dernière option est celle qui prévaut, je suis moi aussi encore dans l'impasse de la deuxième phase. En fait, je pense avoir échoué ici pour plusieurs raisons. Essentiellement, j'ai eu une approche trop frontale. Il aurait été plus subtil et sans doute plus profitable en termes de dialogue interculturel de chercher à identifier des implicites culturels plutôt que de vouloir amener les étudiants à se décentrer comme un seul homme, sur-

tout sur un problème aussi affectif et non résolu. Par ailleurs, je n'ai pas suffisamment contextualisé cette problématique ; il m'aurait fallu par exemple détailler les processus de décision de l'UNESCO, ainsi que sa composition et les alliances qui s'y forment. Cela aurait sans doute permis aux étudiants de pouvoir, par transfert, établir des liens avec des institutions ou des situations dans lesquelles les rôles des différentes parties concernées sont différents. D'un point de vue conceptuel, selon Iriskhanova, Röcklinsberg, Ozolina et Zaharia, c'est la dimension culturelle de l'empathie qui assure le lien entre ses dimensions cognitive et affective d'une part, et sa dimension communicative d'autre part (Zarate 2003 : 115-116) ; c'est, je pense, ici que le bât blesse. Toutefois, il convient de préciser que la différence culturelle qui nous sépare n'explique pas tout. Comme pour les remarques précédentes, je dois encore ajouter que le manque de documentation écrite a probablement ajouté à la difficulté d'un exercice émotionnellement exigeant. À ma décharge, il faut quand même signaler que je n'ai pas évité un sujet délicat, difficile¹² ; ma contextualisation de la problématique aurait dû être meilleure, certainement, mais nous avons tout de même fait un pas vers le dialogue interculturel authentique.

En concluant cette partie, je dois admettre que le degré de décentration atteint peut être amélioré ; il y a certes eu dialogue, prise en considération des différences culturelles, mais pas de réelle volonté, me semble-t-il, de la part des étudiants de vouloir franchir le pas de la fécondation interculturelle. Vouloir ou pouvoir ? Le problème méthodologique essentiel qui me saute aux yeux est le manque de document et le manque de contextualisation, qui permet à l'apprenant une réelle mise en perspective. C'est le revers de la médaille de l'éloignement du manuel, de la distanciation sans la préparation d'un support de substitution.

Les deux exemples mentionnés, la slava et les monastères de Metohija, sont deux éléments à forte incidence identitaire et dont les tenants et aboutissants font l'objet d'un discours officiel très

12 Conformément aux recommandations conclusives de Zarate (2003 : 239-247). Selon Geneviève Zarate, il ne s'agit effectivement pas d'éviter « les sujets qui fâchent », mais de les didactiser efficacement.

structurant, voire rigide. Pour ma part, avec toute la difficulté que comporte l'exercice de l'auto-évaluation, j'ai le sentiment d'avoir atteint des limites en-deçà des objectifs dans ce contexte précis. D'une part, au sujet de la slava, je suis sans doute trop proche de cette fête et risque l'acculturation – la sympathie au lieu de l'empathie¹³ - ; d'autre part, au sujet de la Metohija, je ne pense pas pouvoir aller plus loin sans devoir poser des questions qui dérangent beaucoup politiquement et qui pourraient choquer, même au sein de la faculté. J'ai commenté cet aspect plus haut. Comme le souligne Zarate, de même d'ailleurs qu'Escudé et Janin, il est bon de procéder par tâtonnement, de s'approcher de l'autre en testant ses limites de résistance culturelle. La convocation de l'implicite culturel doit être allusive.

5. En guise de conclusion : pistes pédagogiques supplémentaires et aspects prospectifs

Pour conclure, je voudrais esquisser quelques pistes de réflexion qui permettraient d'améliorer le degré de décentration, c'est-à-dire d'amener les interlocuteurs de la classe, moi y compris, à confronter leurs points de vue à de plus larges perspectives.

Dans ce but, la première stratégie à mobiliser est sans doute le travail en sous-groupes. En effet, on considère aujourd'hui que la réflexion est un facteur d'acquisition ; donc, on peut la démultiplier en augmentant le nombre de personnes participant à une discussion. C'est ce qui se fait dans un sous-groupe, où chacun est confronté à tous ses équipiers, plutôt qu'un seul apprenant face à l'enseignant. Tagliante discute cette question (Tagliante 1994 : 13-17) et penche clairement pour le travail en sous-groupes, notant au passage que, si la correction linguistique ne peut être assurée en temps réel quand il y a trop de sous-groupes, l'objectif n'est pas là, mais dans la réalisation d'une tâche en mobilisant des savoirs

13 Ou, pour reprendre les concepts énumérés en note 18, l'affinité, le soutien et l'accord en lieu et place de la compréhension d'un point de vue culturel différent, l'intérêt et la bienveillance.

et des façons de travailler différents. C'est-à-dire en augmentant le degré de décentration au sein des sous-groupes eux-mêmes.

Faire travailler en sous-groupes, c'est initier les apprenants au travail en équipe, en montrant que plusieurs stratégies différentes ne se contredisent pas, elles enrichissent la discussion (Tagliante 1994 : 17).

Dans une perspective interculturelle, on parle de décentration interne en ce sens que l'apprenant ne doit pas « sortir » de sa culture pour aller à la rencontre de quelqu'un de culturellement différent, mais il doit tout de même se positionner dans cette perspective même s'il se trouve en situation de réalisation de tâches avec des apprenants issus d'un milieu culturellement homogène. Or nous avons vu que sortir de sa culture est de toute façon illusoire. Le travail en sous-groupes permet en outre d'augmenter le degré de participation des apprenants et ainsi leur motivation.

Une seconde piste d'augmentation de la décentration serait d'inverser¹⁴ tout à fait les discours ; dans mon cas, introduire des thèmes de conversation propres aux réalités culturelles de la Serbie et dans celui des étudiants, leur demander de préparer leurs présentations sur des sujets francophones. Comme signalé plus haut, je pratique déjà cela ; certains étudiants ont également, sur une base volontaire, choisi de présenter des sujets francophones (l'usage du verlan, par exemple, en comparaison avec son usage en serbe). Mais cela pourrait être systématisé et je pourrais, pour ma part, amener ce genre de thématiques sur un mode plus affirmatif, plutôt que sur le mode faussement naïf que je pratique actuellement. Ce type de solution ne présente pas trop de problème pour ma part dans la mesure où je vis en Serbie ; je suis donc exposé aux réalités serbes au quotidien. Mais demander aux étudiants de préparer des sujets de conversation francophones requiert les solutions de la pédagogie inversée. Les étudiants devraient alors, selon un « cahier des charges » précis, mener une recherche précise, probablement divisée en sous-thèmes de recherche par groupe, de nouveau afin de

14 Sur la pédagogie inversée, voir : Berthiaume, Dumont (2016).

pousser le degré de décentration. Idéalement, dans cette configuration, il faudrait arriver à avoir plusieurs groupes travaillant de front, sans réelle entraide entre eux, sur des thèmes identiques, mais qui leur sont a priori étrangers. La mise en commun de tous ces travaux serait, en théorie, un modèle de perspectivisme culturel qui, s'il est bien assimilé, devrait aboutir à la troisième phase de dialogue interculturel, telle qu'envisagée par Chaves, Favier et Pélissier.

En outre, afin de situer mon travail dans l'approche actionnelle et une fois encore, de confronter les étudiants à la réalité de l'interaction avec des francophones tout en travaillant sur leur niveau de motivation, il conviendrait de systématiser la notion de tâche. C'est-à-dire de leur faire réaliser un travail de recherche qui déboucherait sur la réalisation d'un objectif concret en français ; en Serbie, ces possibilités sont limitées, mais néanmoins concrètes. Il y a par exemple les visites touristiques organisées ; certains étudiants du département de français se portent déjà volontaires pour faire visiter la ville à des touristes francophones. C'est, parmi d'autres, une piste à envisager. Une initiative de ce genre pourrait faire comprendre aux étudiants que des débouchés potentiels en environnement francophone leur sont aussi accessibles.

Une autre piste, qui abonde dans le sens de ce qui précède, serait la constitution d'un dossier de civilisation sur une thématique précise. Les avantages génériques du dossier sont nombreux. Cet exercice permet en effet aux apprenants de s'approprier la fabrication du matériel didactique. Celui-ci, hétéroclite, permet une vision plus large du contexte culturel à travers par exemple des publicités, des revues de cinéma, des textes littéraires, etc. Or j'ai déjà montré les avantages, en intercompréhension, du support écrit – thèse qui rejoint complètement mon observation selon laquelle la compréhension écrite est bien la compétence la plus développée par le groupe dont il est ici question. Ce type d'approche permet d'envisager d'autres critères d'évaluation que ceux qui semblent faire blocage pour les questions difficiles, comme celle du Kosovo dans mon cas. En d'autres termes, inviter les participants au cours à établir des réseaux de connivence de natures diverses les amèneraient à analyser les composantes de leur propre identité, ce qui

correspond à une situation tout à fait courante pour une personne se situant en environnement étranger – cas du touriste qui se voit demander d'où il vient et quelles sont les caractéristiques de ses compatriotes. Afin dès lors de s'assurer que le dialogue interculturel fonctionne bien, l'angle d'attaque d'un tel projet devrait être de partir d'un objet commun aux deux cultures en présence auquel on associe des implicites relevant de ces cultures.

Enfin, par exemple sur base de ce dossier, nous pourrions réaliser des textes dans le style du pastiche, en travaillant sur la systématisation de points de langue précis et en y associant la stratégie du transfert. Si cela fonctionne bien, le postulat d'Escudé et de Janin de la compénétration des compétences se verrait avéré, au moins pour la production écrite.

BIBLIOGRAPHIE

- Berthiaume, Dumont 2016 : Berthiaume, D., Dumont, A. (dir.) *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. Louvain-la Neuve : De Boeck (Coll. « Pédagogies en développement »).
- Chaves, Favier, Pélissier 2012 : Chaves, R.-M., Favier, L., Pélissier, S. *L'Interculturel en classe*. Grenoble : PUG (Coll. « Les Outils malins du FLE »).
- Conseil de l'Europe 2001 : Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuq 2003 : Cuq, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, Gruca 2005 : Cuq, J.-P., Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG (Coll. « Français Langue Étrangère »).
- Escudé, Janin 2010 : Escudé, P., Janin, P. *Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International (Coll. « Didactique des langues étrangères »).
- Heers 1983 : Heers, J. *Fêtes des fous et Carnavals*. Paris : Fayard.
- Robert 2009 : Robert, J.-M. *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Vanves : Hachette (Coll. « F »).

- Schön 1983 : Schön, D. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books Inc.
- Tagliante 1994 : Tagliante, C. *La classe de langue*. Paris : CLE International (Coll. « Techniques de classe »).
- Vigner 2001 : Vigner, G. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International (Coll. « Didactique des langues étrangères »).
- Windmüller 2011 : Windmüller, F. *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Zarate 1986 : Zarate, G. *Enseigner une culture étrangère*. Vanves : Hachette (Coll. « F »).
- Zarate 2003 : Zarate, G. (dir.) *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Bertrand Fonteyn

**DECENTRATION AND REFLEXIVITY :
A METHODOLOGICAL EXPERIMENT IN THE FIELD
OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Summary

This article presents a pedagogical experience in the field of French as a Foreign Language in the intercultural context of the Philological Faculty of Belgrade University in 2016. From a theoretical point of view, we first discuss the cultural competence as being opposed to cultural mimicry, which implies that all taxonomies are to be put into perspective and that a certain incommunicability always remains. However, the intercomprehension offers didactic solutions given that communication is transversal –predictability and interlinguistic transfer strategies can be exploited by the learner. These strategies of likeness highlight the key role of the written comprehension competence that further develops into the cross-fertilization of the competences. In a classroom environment, interculturality entails a reflexive cultural questioning that leads to decentration, whose final stage sees a positive cultural cross-feeding among the actors. The pitfalls to beware of are acculturation (sympathy versus empathy), authentic documents and lack of contextualization. The two lessons discussed in this article focused on the concept of patrimony – the Serbi-

an slava, the Binche Carnival and the Metohija monasteries. We analyze how our cultural projections, our lack of contextualization and of written documents, as well as the learners' posture prevented a true intercultural dialogue. Then, as a conclusion, we suggest some strategies and practices that aim at solving the encountered problems, that is at increasing the de-centration – organize the group into subgroups, use the flipped classroom model, perform tasks in compliance with the action-oriented approach.

Key words: intercomprehension – didactics in FFL – cultural competence – de-centration – reflexivity – empathy – sympathy.

ГЛОБАЛНА СИМУЛАЦИЈА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Пре неколико деценија појавила се, у оквиру акционе педаго­гије, нова техника која подразумева комбиновање језичких, лингви­стичких и културолошких циљева на креативан и маштовит начин: глобална симулација. У првом делу рада даћемо приказ употребе глобалних симулација на општим курсевима страних језика као и у настави језика за посебне намене и показати на који начин глобалне симулације уносе новине у педагошку праксу. Затим ћемо предста­вити сопствено искуство, које се заснива на задацима које су студен­ти друге године високошколске установе ФЕФА у Београду, а који уче француски као изборни предмет, извршавали у оквиру пројекта „*Живот предузећа*“. Детаљно ћемо анализирати ток глобалне симу­лације и указати на предности и недостатке ове технике. Резулта­ти истраживања показују како овај начин рада, осим што доприно­си подизању мотивације код студената, јер им пружа прилику да се изражавају без ограничења и да слободно комуницирају унутар групе, доприноси проширивању језичких и културолошких знања, богаћењу вокабулара и увежбавању усмене и писмене продукције увођењем разноликих извора и путем директног приступа страном језику и култури. Осим тога, циљ нам је био и да унапредимо сти­цање ванјезичких компетенција као што су стратегија трагања за информацијама, радозналост, креативност, стицање знања у групи, самосталност приликом решавања проблема.

Кључне речи: глобална симулација, задатак, аутентични доку­менти, интеракција, креативност

* mira.popin@yahoo.com

1. Увод

70-их година 20. века појавила се, као алтернатива приручницима за учење страних језика, нова техника која се заснивала на извршавању задатака – глобална симулација. Она подразумева укључивање ученика у низ активности ради стицања језичких и културолошких знања, уз коришћење аутентичних докумената, у оквиру разноврсних активности с циљем активне усмене и писмене комуникације. Оно што ову технику чини посебно интересантном јесте то што ученик бива убачен у замишљени простор (који могу чинити острво, зграда, село, предузеће и сл.), због чега он мора да активира сопствену моћ живљевања (Каре, Дебизе 1995:7) како би покренуо процес учења. Чињеница да се глобалне симулације ретко користе на часовима страних језика у нашим школама, као и да многи наставници готово уопште нису са њом упознати, подстакла нас је да напишемо овај рад. У раду ћемо представити наше искуство које се заснива на задацима које су студенти факултета ФЕФА извршавали у оквиру пројекта „Живот предузећа“. У оквиру теоријског дела даћемо приказ употребе глобалних симулација у дидактици, затим ћемо размотрити могућности за евалуацију овог пројекта, као и улогу наставника у њему. Приликом представљања пројекта саставне делове ћемо илустровати примерима продукције самих студената – учесника ове активности. Показаћемо како уз помоћ нових технологија и разноликих извора глобалне симулације омогућавају студентима ширење стратегија усвајања језика. На крају ћемо указати на ограничења ове технике и проблеме са којима смо се сусретали приликом њеног извођења.

Приступ глобалне симулације је у наставу француског језика први увео БЕЛК¹ са циљем да ученика стави у центар наставне активности. Истраживачи БЕЛК-а организују курсеве базиране на импровизацијама, позоришним симулацијама,

1 БЕЛК: Служба за наставу француског језика и цивилизације у иностранству, франц. *Bureau pour l'Enseignement de la langue et de la Civilisation française à l'étranger (BELC)*.

радионицама за креативно писање. Један од оснивача, Дебизе, залагао се за укидање уџбеника и за увођење у учионице игара с поделом улога (енг. *role play*) и симулација (Дебизе 1970). Ученике треба подстицати на замишљање реалних и мање фреквентних ситуација које ће правилно језички осмислити путем различитих ситуацијских вежби са циљем опонашања природних ситуација. Сматрали су да код ученика треба развијати креативност без обзира на њихов узраст и претходна знања. Истовремено, почетком 70-их година почиње да се развија метода комуникативног приступа. Он представља врсту „отвотеног“ модела наставе који није заснован на директном методу (Шотра 2010:70). Користе се аудио и визуелни медији. Прави се инвентар ситуација, усмених и писмених, у којима ће се симулирати свакодневни живот.

Каре и Дебизе (1978) објављују приручник за наставнике „Игра, језик и креативност“ (*Jeu, language et créativité*), са циљем да се подстакну игровне активности у настави страних језика и развијање свести о томе да увођење димензије игре у учионице не значи забављати се уместо вредно учити, већ напротив, да креативност јача вољу у учењу језика. Према Скљарову, ове активности доприносе извршавању васпитних и образовних циљева наставе, као што су „развијање интелектуалних способности ученика, развијање мишљења, емоција, говорних способности, начина понашања, воље, моралних и естетских способности ученика (Скљаров 1993:171). У том контексту се развија потреба за учењем страног језика по угледу на матерњи. Како би се избегло понављање искустава о свету који је ученик већ упознао учењем матерњег језика, било је потребно изумети један нови свет чији је творац сам ученик. Тако симулирати више не значи имитирати или репродуковати, већ размислити. Године 1986. Дебизе објављује свој први роман-симулацију „Зграда“ (*"L'Immeuble"*), у коме детаљно описује развој симулације на часу страног језика. За њим се појавује низ приручника, као што су „Село“ (*"Le village"*, Каре 1993), „Циркус“ (*"Le cirque"*, Каре, Матабареро 1996), „Предузеће“ (*"L'entreprise"*, Бомбардиери, Анри 1996), „Хотел“ (*"L'hôtel"*, Печход 1996) и

Острва („*Les îles*“, Каре и др. 1997), захваљујући којима техника глобалне симулације почиње све више да се користи у настави како француског тако и других страних језика широм света.

Године 2000. објављен је Европски оквир за живе језике² у коме се предлаже акциони модел, близак комуникативном приступу али још више усмерен на радње које ученик може да обави на страном језику. Овај нови приступ уводи делимично измењен појам задатка који више није чисто језичког карактера већ представља шири комуникациони акт, пошто ученика суочава са реалним животом и наводи га да покрене све своје компетенције и потенцијале (стратешке, когнитивне, вербалне и невербалне) како би се пронашло решење за дате ситуације (Таљанте 2009: 36). Ученик треба да развија и граматичку и комуникативну компетенцију, тако што ће бити изложен новим подацима помоћу аутентичних докумената (ЗЕОЈ 2000: 110). Према Пирену (Пирен 1988), потребно је од самог почетка ученике суочавати са документима који представљају аутентичне ситуације и охрабривати их да се слободно изражавају, чим осете жељу или потребу за тим. Да би се овај циљ остварио, у наставу се уводи акциона педагогија која подразумева учење засновано на извршавању комуникативних задатака. Ниво компетенције ученика дефинише се на основу броја задатака које ученик може да обави.

Први радови о глобалној симулацији на енглеском језику појавили су се осамдесетих година прошлог века. Године 1997. Мање је представио свој рад *"The building: An adaptation of Francis Debyser's writing project. A global simulation to teach language and culture"* на једној међународној конференцији. Почетком XXI века ГС све више постају предмет интересовања лингвиста и наставника језика. Самим тим у свету се појављују бројни радови из ове области. Објављени чланак лингвисте Glenn S. Levine (2004) под насловом *"Global Simulation: A Student-Centered, Task-Based Format for Intermediate Foreign*

2 У раду ће се позивати на превод из 2003. године: *Zajednički evropski okvir: učenje, nastava, ocenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Language Courses” значајно је утицао да ГС постану предмет интересовања за анализу и примену у настави језика.

2. Одређивање појма глобална симулација и њене педагошке варијанте

За разлику од игре по улогама (франц. *jeu de rôles*) чији је циљ савладавање одређене граматичке или лексичке партије, глобалне симулације подразумевају просторно-временски континуитет који омогућава стварање референтног света настањеног особама које се налазе у међусобним односима. Током овог процеса језик постаје средство, а не предмет знања, подстичу се „стварне“ размене између учесника, у складу са њиховим интересовањима, типовима личности и стилевима учења (Левин 2004:27).

У предговору прве књиге Францис Ијеш (Ијеш 1996:5) „Глобалне симулације, начин употребе“ дата је следећа дефиниција глобалне симулације: *„Узмите неко место, најбоље затворено: острво, зграду, село, хотел и сл. Нека ученици замисле да су тамошњи становници. Употребите овај просторни оквир као место за живот и нека се ту одвијају све активности усменог и писаног изражавања, све активности опште и посебне комуникације. На тај начин добијате глобалну симулацију (...)“*

Свака глобална симулација се, дакле, одвија на неком замишљеном месту. Публика са специфичним професионалним усмерењима се најчешће опредељује за симулирање њој блиских места. Постоје две врсте симулација: стварна (место радње је смештено у неком граду који заиста постоји, нпр. у Паризу) или измишљена (потребно је измислити неки град у Француској или некој другој земљи, или чак на другој планети) (Mourlhon-Dallies F, 2009:285). Временски раскорак је такође могућ: за студенте туристичке струке може се изабрати стара крчма или отпутовати у неки хотел из будућности. Без обзира на то да ли је стварна или имагинарна, свака глобална симулација мора имати јасну структуру. Дидактичари БЕЛК-а су на почетку предлагали следеће фазе спровођења: 1. По-

ставити декор (имагинарни простор); 2. Настанити декор; 3. Опремити декор; 4. Изабрати хронологију (Даро,1990). Уколико бисмо одлучили, на пример, да симулирамо живот туристичке агенције, према овој поставци прво бисмо бирали њен назив, затим цртали лого, пројектовали распоред просторија и сл. У другој фази бисмо давали идентитет особама, осмишљавали њихове физичке и психичке карактеристике, правили личне карте, дневнике, радне биографије. Током треће фаза, која углавном представља проширење прве фазе, састављали бисмо проспекте, брошуре, размењивали мејлове везане за резервације, одговарали на жалбена писма. Тек у четвртој фази бисмо приступили грађењу сценарија за завршну сцену. Са оваквом класичном поставком, симулације понекад трају и 100-150 сати, захтевају на десетине сати читања и писања, не остављајући довољно времена усменој продукцији, а завршна сцена се често одлаже или чак изоставља услед недостатка времена. Стога је следећи значајан корак у конципирању ове технике био скраћивање времена трајања, нарочито у настави језика за посебне намене.

Године 1996. Ијеш предлаже следећу шему, којом ограничава трајање ГС на 40 сати (Мурлон-Дали, 2009:287). Она се одвија кроз три основне етапе и подразумева следећи просторно-временски оквир:

Поставити (10 сати)	Оживети (20 сати) путем	Убацити (10 сати)
1. место и средину (5 сати)	3. интеракција (10 сати)	5. догађаје (5 сати)
2. измишљене идентитете (5 сати)	4. писаних трагова (10 сати)	и анегдоте (5 сати)

С обзиром на то да код одрасле публике, као и код публике са специфичним потребама, и 40 сати може бити много, Кали (1995) уводи нову технику, такозвани „сценарио уоквиривања“ (франц. *scénario de cadrage*). Овај оквир помало подсећа на упутства која сценариста даје глумцима како би одредио место радње, профил главних јунака, документа која ће бити

коришћена у завршној сцени (писма, извештаји, мејлови...). Наставник саставља сценарио који одговара специфичним потребама студената пре почетка симулације или после уводног договора са учесницима. Од самог почетка их усмерава на неки конкретан догађај и тиме скраћује време неопходно за осмишљавање простора и избор фиктивних ликова. Захваљујући оваквом сценарију, симулација се може лакше прилагодити професионалном контексту (болница, предузеће, хотел) и не мора да траје дуже од 20 до 30 сати. Иако у овако скраћеној верзији машта и креативност учесника долазе мање до изражаја, усредсређеност на конкретан догађај ипак даје одређену динамику.

3. Опис курса и ток истраживања

Глобалну симулацију „Живот предузећа“ развили смо са студентима друге године који су досезали ниво А2 француског језика, у летњем семестру академске 2015/16. године. Истраживање смо спровели са 16 студената економске струке који су редовно похађали наставу. Покушали смо да освежимо наставни процес тако што смо поглавља из уџбеника у којима се обрађују теме везане за активности предузећа обрадили на мало другачији, креативнији начин. Будући да због малог броја студената који се опредељују за праћење наставе француског језика нисмо у могућности да на основу предзнања формирамо већи број група, у истој групи имамо студенате који се добро усмено изражавају али слабије пишу, друге који поседују солидна граматичка знања али су несигурни у говору и одређени број оних чији је ниво знања генерално низак. Нехомогеност групе је био један од разлога који су нас навели да уведемо овај методолошки приступ, у покушају да креирамо адекватну наставу према различитим нивоима предзнања, где свако добија задатак који може да обави (припрема и сакупљање материјала, израда цртежа и графикона, састављање писама, мејлова, усмене презентације и сл.). С обзиром на фонд од 60 часова то-

ком једног семестра, два пута недељно по 90 минута, одлучили смо да 10 наставних часова од по 90 минута посветимо пројекту глобалне симулације. Циљ је био усмерен ка стицању, проширивању и оживљавању лингвистичких знања и вештина, као и ка упознавању француског културног наслеђа. С обзиром на то да се ради о студентима средњег нивоа, у симулацију смо инкорпорирали једноставније ситуације из професионалног и свакодневног живота, чија је обрада иначе предвиђена силабусом.

Приликом постављања пројекта руководили смо се горе наведеном шемом коју предлаже Ијеш, с тим што смо време ГС скратили на 15 сати. У уводној фази, пошто су прецизирана циљеви и ток симулације, као и начин евалуације, студенти су, на основу резултата са претходног испита, најпре подељени у две приближно уједначене групе од по 8 учесника. Затим се приступило осмишљавању оквира у коме ће се симулација одвијати. Како би скратили време трајања уводне фазе, студенти обе групе су заједно саставили листу производа карактеристичних за нашу земљу који би се могли пласирати на француском тржишту. Пошто је наша земља богата планинским изворима, усагласили су се да ће извозити воду. Затим су се групе раздвојиле. У првој фази, која је трајала 4,5 сати, студенти су осмишљавали тип и историјат предузећа, декор, дали карактеристике производима и сл. Ова тематика им је била већ донекле позната јер су слични садржаји обрађивани и током зимског семестра. У другој етапи је било потребно дати идентитет учесницима. И овој фази смо посветили 4,5 сати. Сваки студент је сам бирао лик запосленог, градио његов физички и психолошки портрет и осмишљавао радну биографију. У последњој етапи (6 сати), пошто су већ ушли у кожу свог лика, ступили су у међусобне контакте путем дијалога, заједничких акција, формалних и неформалних сусрета (пауза за кафу, пословни ручак, извештај са састанка, представљање новог колеге, продаја новог производа, разговор за посао). Сваку од ових симулација развијали су, у зависности од способности и интересовања сваког учесника, индивидуално или у групи. Наставник је повремено интервенисао како не би

дошло до расплињавања, или када би се појавио неки језички проблем.³ По завршетку сваке фазе симулације, обе групе су презентовале оне делове који су по њиховом мишљењу били најуспелији, а затим је извршена евалуација од стране самих студената и наставника.

1. фаза (4,5 сати) : оснивање предузећа

Оквирни циљеви које је наставник одредио у припремној фази часа:

Прагматички циљеви: развијање способности прикупљања података и размене информација неопходних за представљање предузећа, развијање говорних способности путем преговарања о активности предузећа, развијање вештине сналажења на мапи града, договарања локације, истицање предности неког производа, изражавање мишљења.

Језичко-лингвистички циљеви: усвајање лексике везане за основне појмове о историјату предузећа, одабраном производу, понављање и утврђивање граматичких садржаја (предлога за место, релативних заменица, суперлатива, описних придева) укључивањем већ наученог градива у нове ситуације.

Интеркултурни циљеви: упознавање са специфичности-ма француских предузећа, уочавање и описивање разлика.

Уводне активности: осврт на документа из уџбеника у којима су представљена француска предузећа, упознавање са начином производње у фабрици воде *Perrier* кроз виртуелну посету фабрици, упознавање мапе Париза.

Задаци: цртање плана локала како би се ситуирали, изнајмљивање и описивање локала, проучавање плана Париза и избор кварта где ће бити седиште предузећа, дефинисање назива и седишта, цртање логотипа, одабир делатности, пословне идеје, одређивање карактеристика производа, паковања, рекламна кампања.

Материјал: текстови из уџбеника и новински текстови, рекламни материјали, мапа Париза, огласи www.bureauxlocaux.com, аудио записи из уџбеника, <https://www.perrier.com/fr>.

3 Наставник у овом пројекту има двоструку улогу: наставник и акциони истраживач.

На самом почетку, студенти су се опредељивали за тип и назив предузећа. Затим су разговарали о величини и боји паковања производа, као и о томе који би назив био најприкладнији како би француски потрошачи што боље прихватили производ. Такође је било потребно предвидети и ко су потенцијални купци.

На следећем часу је изграђен фиктивни простор (*lieu-thème*). Пошто су одлучили да канцеларија буде смештена у Паризу, требало је изнајмити локал. Приликом одабира локала, консултовали су огласе на сајту www.bureauxlocaux.com, упоређивали цене, величину, степен опремљености и локацију, да би се коначно одлучили за одређени локал. Затим би контактирали власника (колегу из групе) и уговарали састанак с њим како би поразговарали о условима издавања. На крају су на великом хамер папиру цртали скице предузећа и качали их на зид. У оквиру пословне зграде су се поред пространих канцеларија нашли и кантина са кафеом, сала за одмор опремљена фотељама за масажу, теретана и сауна. Сматрали су да би овакви услови могли допринети мотивацији запослених и повећати продуктивност. Приликом опремања простора, обновљали су и проширивали вокабулар коришћењем *brainstorming* технике. Иако је за обављање ове активности било потребно више времена него што је првобитно предвиђено, ипак је то било корисно утрошено време, јер су студенти били подстакнути да слободно скицирају и смишљају слогане, пишу материјале и пишу белешке. У изради ових задатака активно су учествовали и студенати који су у почетку нерадо приступили пројекту. Следећи корак је био да свака група изради рекламни проспект за свој производ. На крају су разменили рекламни материјал како би упознали конкуренцију:

Ex. ...Naturelle et pure, l'eau est idéale pour femmes et hommes qui habitent en ville ou à la campagne, apprécient les bons repas, ne boivent pas beaucoup d'alcool ou pas du tout.⁴

4 Примери који се појављују у тексту су кориговани од стране наставника. Наведени пример је креација групе А. Превод: *...Природна и чиста, ова вода је идеална за мушкарце и жене који станују у граду или на селу, воле добру храну, алкохол не пију много или уопште*. Превела са француског М.П.

2. фаза (4,5 сати): Особље - организациона структура, запошљавање, оживљавање

Прагматички циљеви: развијање вештине писања докумената везаних за описивање организационе структуре предузећа и радног места, састављања огласа за посао.

Језичко-лингвистички циљеви: обнављање придева за описивање професионалних и личних особина уз коришћење технике набрајања, груписања, писања белешки; обнављање и усвајање граматичких садржаја (прилога за време, прилога за трајање радње, имперфеката, постављање питања) и њихова употреба у говорним ситуацијама.

Интеркултурни циљеви: употреба одговарајућих језичких образаца при писању радне биографије и мотивационог писма « à la française ».

Уводне активности: анализа модела биографија, мотивационих писама, пословних огласа, попуњавање организационе шеме на основу звучног записа у коме директор компаније говори о функцијама запослених, видео « Se présenter à un entretien »⁵.

Задаци: графички приказ организационе структуре, писмена продукција (састављање радне биографије, физичког и психолошког портрета запослених, огласа за посао, мејлова којима обавештавају пријатеља о томе како је протекао разговор за посао, листа питања за кандидате, листа питања за послодавца), усмена продукција (симулација разговора за посао).

Материјал:<http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/exemple-de-cv.html> ;<http://www.keljob.com/conseils-emploi/chercher-un-emploi/conseils-cv.html> ;<http://cv.modele-cvlettre.com/modele-cv.php>, www.insee.fr

Први задатак у оквиру ове етапе био је „настанити“ предузеће запосленима. У првој групи је сваки студент, у зависности од својих жеља или планова за будућност, изабрао лик који му највише одговара. Како учесници друге групе нису успели да се договоре о подели улога, расподела је извршена насумичним извлачењем цедуља са различитим функцијама запосле-

5 « Представити се на разговору за посао ».

них у предузећу: генерални директор, његова секретарица, директор маркетинга, менаџер продаје, менаџер за односе са јавношћу, асистент који говори три језика, комерцијалисти... Неки ликови су добили имена по радном месту. Тако се генерални директор звао *Monsieur Général* (Господин Генерални), његова секретарица *Madame Indispensable* (Госпођа Неопходна), информатичар *Monsieur Ordi* (Господин Рачунар), менаџер људских ресурса *Monsieur Embauche* (Господин Запослење), рачуновођа *Monsieur Comptable* (Господин Рачуновођа) и сл. Ова игра речи је била могућа пошто смо претходно проучили лексичка поља појединих занимања. Затим је свако направио личну карту и нацртао портрет-карикатуру за свој лик. Личне карте су такође окачене на зид учионице како би ефекат присуства био упечатљивији. Пошто су ликови добили имена, било им је потребно, путем писмених и усмених размена, удахнути живот. Зато је сваки студент писмено описао психичке и физичке карактеристике једног лика и саставио његову радну биографију. За израду овог задатка био им је потребан осврт на претходно стечена знања: придеви за стварање портрета, глаголске конструкције, посебни изрази, метафоре за стварање психолошког портрета. Током ове фазе, учесници се кроз игре по улогама додатно уживљавају у улоге. Стога су симулиране различите званичне и незваничне ситуације као што су разговори током паузе за кафу, пословни ручак, разговор за запошљавање и представљање новог колеге. До изражаја су дошле и њихове глумачке способности јер су морали да увежбавају фонетику, гестикулацију и интонацију како би измишљене ликове учинили што убедљивијим. У наставку ћемо навести неколико примера продукције групе Б :

*Monsieur Général est un homme grand et maigre, il porte des lunettes et un costume noir avec une chemise rose. Il a l'air sérieux même quand il rit. Il est toujours pressé.*⁶

Monsieur Forma vient de notre filiale en Sebie. Il va rester avec nous trois mois et va faire un stage dans tous nos services pour

6 *Господин Генерални, је висок и мршав човек, носи наочаре и црно одело са розе кошуљом. Изгледа озбиљно чак и када се смеје. Увек негде жури.*

se familiariser avec nos méthodes de travail. Ensuite, il repartira à Belgrade où il va continuer ses études à la faculté de FEFA.⁷

*Mademoiselle Indispensable est secrétaire de direction. Elle est belle, charmante et souriante. Elle arrive toujours en retard le matin car elle doit se maquiller soigneusement. Parfois, elle fait une grosse tête, elle ne nous dit pas bonjour ...*⁸

На следећем часу придружио нам се студент који је до тада био оправдано одсутан. Он је ангажован у функцији новог агента продаје (Monsieur Négoce) који ће рекламирати и продавати производе. Генерални директор се претходно састао са партнерима како би разговарали о профилу радног места и условима које кандидат треба да испуњава. Затим су менаџери саставили оглас за радно место и објавили га. Студенти који нису учествовали у овим активностима истовремено су састављали списак питања за разговор за запошљавање. На разговор су дошла три кандидата са којима су директор и три члана комисије обавили разговор. Затим је сваки члан комисије дао своје мишљење о сваком кандидату, након чега се приступило гласању. Примљен је, наравно, студент који се за кашњењем прикључио групи.

3. фаза (6h) : Свакодневне активности у предузећу: анегдоте, односи међу колегама...

Прагматички циљеви: изражавање личних ставова, доношење проблема, решавање конфликтне ситуације, описивање радног дана у будућем времену, глобално разумевање аутентичног текста.

Језичко-лингвистички: усвајање граматичких правила везаних за употребу времена и неуправни говор.

Интеркултурни циљеви: упознавање са француском синематографијом, франкофоном књижевношћу, упоређивање

7 *Господин Пракса долази из наше филијале у Србији. Остаће са нама три месеца и обављаће професионалну праксу у свим службама како би се упознао са нашим методама рада. Затим ће се вратити у Београд где ће наставити студије на факултету ФЕФА.*

8 *Госпођица Неопходна је секретарица дирекције. Она је лепа, шармантна и насмејана. Увек касни ујутро јер мора брижљиво да се нашминка. По-некад се уобрази, не поздравља нас.*

правила понашања у пословном свету западноевропских народа и Јапана.

Уводне активности: читање одломака из Црне хронике, представљање романа Страх и дрхтаји (*Stupeur et tremblements*), приказивање сцене из филма Лифт за губилиште (*Ascenseur pour l'échafaud*), анализа спота песме „Онда играмо“ (*Alors on danse*), упоређивање модела позивница.

Задачи: састављање текста који описује неки догађај у прошлости, писање позивница и одговарање на позивницу, састављање дијалога и усмено пребацивање у неуправни говор, препричавање одломака из романа.

Материјал: одломци из новина (тзв. црна хроника), роман Страх и дрхтаји (*Stupeur et tremblements*), филм Лифт за губилиште (*Ascenseur pour l'échafaud*), песма „Онда играмо“ (*Alors on danse*)

Како је један од силабусом предвиђених циљева учења француског језика и ефикасно укључивање у живот франкофонних земаља, у овој фази нам је ГС послужила као добар оквир за упознавање са пословним светом посредством уметничких садржаја, као што су одломци из књига, филмова, песме и стрип. Увођење културолошких аспеката не само да доприноси атрактивности и динамичности часа и побољшава мотивацију за разговор унутар групе, већ и подстиче на самостално истраживање ових садржаја у будућности. У овој етапи је, због одржавања пажње, неопходно и увођење неке ситуације којом ћемо „зачинити“ причу.

Први задатак био је састављање текста, радом у паровима, којим се описује нека проблемска ситуација у предузећу. Као документ окидач, у почетном делу часа послужили су сродни чланци из рубрике Црна хроника. Међутим, поједини студенти и даље нису имали идеју о чему би могли да пишу. Како би им помогао, наставник се надовезао на ову ситуацију приказивањем сцене из филма Лифт за губилиште (*Ascenseur pour l'échafaud*), француског црно-белог криминалистичког класика из 1950-их, у којој главни јунак након што је убио своју жртву остаје заглављен у лифту предузећа. За писање овог текста било је потребно користити перфекат, имперфекат и футур. Следећи пример илуструје како је један од парова успешно обавио овај задатак:

Ex.- Hier soir, notre secrétaire avait beaucoup de travail et il était 22 heures quand elle a décidé de rentrer chez elle. Elle a pris l'ascenseur. Tout d'un coup l'ascenseur s'est arrêté. Elle a eu peur. Ensuite, elle a téléphoné aux pompiers et ils sont venus pour la libérer. Enfin, il était une heure du matin quand elle est rentrée chez elle. Elle ne prendra plus jamais l'ascenseur seule.⁹

На једном од наредних часова тема су били конфликти међу колегама. Студенти су прво у групама састављали текст дијалога, а затим је представник сваке групе препричавао проблем осталим колегама користећи неуправни говор.

Mécontente de l'ambiance au travail, Anne est allée voir le DRH. Elle lui a dit qu'elle ne pouvait plus travailler dans ces conditions. Elle lui a expliqué que les relations entre collègues étaient devenues insupportables.... Il lui a promis qu'il allait se renseigner¹⁰.

За крај симулације, одлучили смо да организујемо прослову годишњице предузећа. Док је једна група писала позивнице, друга група је, пошто су претходно обновили вокабулар везан за намирнице и употребу чланова, саставила нацрт јеловника на ком су се нашли специјалитети француске кухиње. За сам крај изабрали смо песму „Онда играмо“ (*Alors on danse*) која осликава свакодневне проблеме запосленог човека у Француској. Овога пута циљ нам није била анализа граматичких и лексичких садржаја већ да се студенти забаве, подстакну на певање и плес, насмеју и развеселе. Увођењем оваквих садржаја настава постаје интересантнија а код учесника се развија и духовни напредак, јер се буди заинтересованост за рад у групи, толеранција и креативност.

9 Јуче увече, наша секретарица је имала је много посла и било је 22 часа када је одлучила да се врати кући. Ишла је лифтом. Лифт се одједном зауставио. Уплашила се. Затим је позвала ватрогасце и они су дошли да је ослободе. Коначно, било је 1 сат ујутро када се вратила кући. Више никада неће ићи сама лифтом.

10 Незадовољна атмосфером на послу, Ана је отишла код директора за људске ресурсе. Рекла му је да више не може да ради у таквим условима. Објаснила му је да су односи међу колегама постали неподношљиви.... Обећао јој је да ће се распитати... /

4. Анализа и интерпретација резултата истраживања

У највећем делу времена предвиђеног за реализацију ових часова, активно је учествовала већина студената, неки више у активностима писмене продукције, неки су трагали за информацијама на интернету, неки су се бавили организацијом прикупљеног материјала, неки су узели већег удела у презентацији радова. Примена техника кооперативног учења допринела је да учесници свих нивоа постигнућа равноправно учествују у процесу стицања знања, заједнички приступају проблемима, договарају се, истражују и приказују информације. Сарадња између самих учесника била је добра, као и сарадња на релацији група-наставник и студент-наставник.

По извођењу симулације, студенти су износили своја запажања о њеним добрим и лошим старанама. Као предности у односу на класичне часове навели су прилике да се много више и без ограничења усмено изражавају, лакше су усвајали и непосредно примењивали вокабулар који им је често био представљан у виду картица и мапа ума, уџбеник је ретко коришћен, боље су се међусобно упознали. Студенти су истакли да је атмосфера била опуштена али радна, а избор материјала разнолик и занимљив. Као негативне стране споменули су недостатак времена, превелик број задатака, хетерогеност групе, недовољно граматике, тешкоће у комуникацији унутар групе приликом доношења одлука, као и то што нису довољно кориговани од стране наставника. Анализом коментара везаних за сопствени напредак, закључено је да су студенти који су имали средњи ниво лингвистички највише напредовали, док су студенти који су имали виши ниво систематизовали одређена знања али нису много напредовали јер су помагали слабијима. И најслабији су усвојили одређене структуре на нивоу препознавања, иако не би могли да их употребе, али је охрабрујуће то што су и код њих пробуђене воља и потреба за изражавањем на страном језику. Симулације нам, као наставницима, допуштају већу слободу приликом комбиновања и усклађивања различитих наставних метода, у зависности од тога која знања желимо да развијамо.

Међутим, током извођења пројеката, наилазили смо и на одређене потешкоће. Тешко је било организовати време и остварити све циљеве курса, с обзиром на то да је ова активност убачена у већ постојећи програм и да је број сати које смо јој могли посветити био ограничен. Што се тиче ритма рада, неопходно је да различите етапе симулације буду добро распоређене како бисмо избегли осећај презасићености и замора и остали доследни програму и вештинама које желимо да развијамо. Један од проблема приликом групног рада јесте и то што увек постоји одређени број учесника који су склонији традиционалној настави и нису заинтересовани за активности које подсећају на игру, као и оних који се теже сналазе у групном раду. Зато је на почетку сваког часа овог типа потребно прецизирати циљеве часа које смо одредили у припремној фази, како појединци не би имали утисак да губе време уместо да озбиљно уче.

5. Могућности евалуације и улога наставника

Будући да је ова симулација била замишљена и као нека врста припреме за финални испит, у уводном делу је са студентима обављен разговор о могућностима оцењивања. Одлучено је да активним учешћем у пројекту могу освојити до 20 поена. Премда смо имали недоумице у погледу тога шта и како оцењивати (радове писмене и усмене продукције, домаће задатке, прикупљање података, заинтересованост, допринос групном раду продукцијом идеја и уважавањем мишљења других чланова), приликом бодовања, а имајући у виду да приликом формирања коначне оцене највећи број поена носе испитни тестови којима се проверава у којој мери је савладано целокупно градиво, предност смо дали креативном процесу и учешћу студената у групном раду. Такође смо имали у виду и чињеницу да развој ванјезичких компетенција подразумева да не треба превише инсистирати на граматички, вокабулару или изговору већ на подстицању знања попут аргументације и решавања проблема.

Аполон (у: Бош/Маларет 2009:51), у чланку *La simulation globale au service de la vie de classe*, истиче следеће: „Тешко је оценити глобалну симулацију у њеној целокупности, али је с друге стране то могуће учинити одвајањем радова. Тако можемо писане трагове сматрати за саставе, а усмену продукцију оцењивати ослањањем на измишљене идентитете и способност слушања и комуникације. У сладу са овим принципом, евалуација је извршена у три етапе, односно после сваке фазе симулације, тако што су обе групе презентовале извршене активности и предавале прикупљену документацију (белешке, извештаје, разне текстове, мејлове, цртеже, транскрипције разговора...). Неки садржаји су представљени у виду Power Point презентација или аудио и видео записа, неки путем скечева и игара по улогама.

Обавеза наставника је о води рачуна о интересовањима и потребама студената како би им предложио задатке који су прикладни њиховом нивоу познавања језика и педагошком контексту. Према Ијешу (Ијеш 1996), он је вођа игре чија је улога да координира све активности и детаљно структурише сваку етапу, даје јасна упутства, али не управља јер би тиме онемогућио креативност студената; поред тога, он води рачуна о динамици часа како би се избегло удаљавање од теме. Да би успешно обавио свој задатак, наставник мора пажљиво припремати часове и проналазити аутентична документа која ће користити у педагошке сврхе. Једна од улога јесте и прикупљање трагова писмених и усмених продукција: белешки, извештаја, различитих текстова, мејлова, цртежа, транскрипција разговора, аудио и видео записа, аутентичних докумената.

6. Закључак

Циљ ове глобалне симулације био је проширивање језичких и културолошких знања студената, богаћење вокабулара и увежбавање усмене и писмене продукције увођењем разноликих извора и путем директног приступа страном језику и

култури. Осим тога, желели смо да унапредимо стицање ванјезичких компетенција, као што су стратегија потрага за информацијама, радозналост, креативност, стицање знања у групи, самосталност приликом решавања проблема.

Сматрамо да овакви часови веома добро утичу на креативност ученика и студената, подстичу их на самостално истраживање и делују изузетно мотивационо. Уместо увежбавања граматичких и лексичких садржаја израдом вежбања из уџбеника и радне свеске, ови садржаји им постају средство за решавање конкретних задатака, обнављање и проширивање лингвистичких и социо-културолошких знања на спонтан и забаван начин, активним учењем. Једна од предности овог начина рада јесте и то што студенти нису непрестано под надзором наставника, што оставља простора машти, хумору и кретивности. Студенти су у прилици да се изражавају без ограничења и да слободно комуницирају унутар групе. Глобална симулација нам је такође омогућила да преиспитамо однос студент-наставник, стварајући пријатељске односе и користећи игру у едукативном контексту, истовремено мотивишући студенте да поделе своја искуства а да притом не осећају стид пред другим члановима групе или наставником. Покушали смо да унапредимо учење базирано на претходно стеченим језичким вештинама и културолошким знањима, као и креативност студената која се огледа у извршавању различитих задатака.

ЛИТЕРАТУРА

- Бомбардири 1996: Bombardieri, C. *L'entreprise*. Paris : Hachette
- Бош, Маларе 2009: Bosch, A./ Malaret, L. Des îles et des langues: la simulation globale comme moyen d'échapper à l'isolement en milieu exolingue. *Cuadernos de Lingüística /U.P.R. Working Papers* vol.2 no.2, 51.
- Дебизе 1970: Debyser, F. L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2. *Le français dans le monde*,73.
- Дебизе 1980: Debyser, F. *L'immeuble*. Paris: Hachette.
- Даро 1990: Darot, M: Les techniques de simulations et l'enseignement

- du FLE à des publics spécialisés, *Le français dans le monde*, numéro spécial, août-septembre, Paris: Hachette. 2003: *Zajednički evropski okvir: učenje, nastava, ocenjivanje*. 2003. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Ијеш 1996: Yaiche, F. *Les Simulations globales: Mode d'emploi*. Paris: Hachette.
- Кали, Швал, Забарди 1995: Cali, C. / Cheval, M./ Zabardi, A. *La Conférence Internationale et ses variantes*. Collection "Simulations globales", Paris: Hachette.
- Каре 1993: Caré, J.-M. *Le village : Une simulation globale pour débutants*. *Le Français dans le monde* 261, 48-57.
- Каре, Дебизе 1995: Caré, J. M./ Debyser, F: *Simulations globales*. Sèvres: CIEP.
- Каре, Мата-Барейро 1986: Caré, J.-M./ Mata-Barreiro, C. *Le cirque*. Paris: Hachette.
- Каре и др. 1997: Caré, J.-M./ Debyser, F. /Estrade, Ch. *Iles*. Sèvres : CIEP.
- Левин 2004: Levine, G.S. Global Simulation: A Student-Centered, Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses, American Council on the Teaching of Foreign Languages, *Foreign Language Annals*, - Wiley Online Library, приступљено 08.07.2016.
- Мање 1997: Magnin M.C. The Building: An Adaptation of Francis Debyser's Writing Project. A Global Simulation To Teach Language and Culture y: China-U.S. Conference on Education. *Collected Papers*. Beijing, People's Republic of China, July 9-13.
- Мурлон-Дали 2009: Mourlhon-Dallies F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris: Didier.
- Печход 1996: Patchod, A. *L'hôtel*. Paris: Hachette.
- Пирен 1998: Puren, Ch: *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: CLE International.
- Скљаров 1993: Skljarov, M.: *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika*, Školske novine, Zagreb.
- Таљанте 2009: Tagliante, Ch: *Evaluacija i Zajednički evropski okvir*, Datas-tatus, Beograd.
- Шотра 2010: Šotra, T.: *Didaktika francuskog kao stranog jezika*, Filološki fakultet, Beograd.

Mira Popin

LA SIMULATION GLOBALE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Résumé

Il y a quelques décennies, dans le cadre de la perspective actionnelle, une nouvelle technique est apparue qui associait des objectifs linguistiques et culturels : la simulation globale. Dans la première partie de l'article, on donne un aperçu de l'utilisation des simulations globales dans les cours généraux de langues étrangères ainsi que dans l'enseignement des langues à des fins spécifiques. On a présenté ensuite le projet «La vie de l'entreprise», basé sur les tâches que les étudiants de deuxième année de la FEFA à Belgrade, qui apprenaient le français en tant que matière à option, ont exécutées. On a analysé en détail le déroulement de la simulation globale et souligné les avantages et les inconvénients de cette technique. Les résultats de la recherche montrent que ce mode de travail tente non seulement à accroître la motivation des étudiants, mais qu'il leur donne la possibilité de s'exprimer naturellement et de communiquer librement au sein du groupe. Il contribue à l'expansion des connaissances linguistiques et culturelles, à l'enrichissement du vocabulaire et à la formation à la production orale et écrite grâce à l'introduction de sources variées et à l'accès direct à la langue et à la culture étrangère. En outre, l'objectif a également été d'améliorer l'acquisition des compétences non linguistiques telles que la stratégie de recherche d'informations, la curiosité, la créativité, l'acquisition des connaissances dans le groupe, l'indépendance dans la résolution des problèmes.

Mots clés: la simulation globale, la tâche, les documents authentiques, l'interaction, la créativité

МЕЂУЈЕЗИЧКА ИНТЕРФЕРЕНЦИЈА ПРИ УСВАЈАЊУ ГРАМАТИКЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА НА ПРИМЕРИМА ГИМНАЗИЈЕ «СВЕТИ САВА» И ТРИНАЕСТЕ БЕОГРАДСКЕ ГИМНАЗИЈЕ

Циљ нашег истраживања био је да испита међујезичку интерференцију при усвајању различитих граматичких облика руског језика, који су већ дефинисани као „слабе тачке“ за говорнике српског језика. Наиме, граматичка интерференција између ова два језика неретка је појава и често представља сметњу у усвајању руског језика код говорника чији је српски језик матерњи. Имајући ово у виду, направили смо тест, у коме смо уврстили управо оне облике у којима се испитанику може десити лако да погреша, јер ће га исти облик српског језика „повући“ да направи грешку, мотивисану обликом матерњег језика.

После анализе тестова закључили смо да су наше хипотезе тачне, односно, да знање појединих граматичких облика српског језика отежава усвајање истог облика у руском језику. Будући да су претпоставке потврђене, понудили смо неколико решења датог проблема.

Кључне речи: међујезичка граматичка интерференција, други страни језик, тестирање, принцип једне тешкоће, морфологија, синтакса, гимназија.

1. Увод

Међујезичком интерференцијом у настави граматике бавили су се многи русисти: један од првих, још почетком двадесетог века, на сличности и разлике и могућу међујезичку интерференцију указивао је Радован Кошутин (Кошутин 1971).

* anja.pesic93@gmail.com

Михо Скљаров дефинисао је овај тип интерференције као „утицај једног језичког система на други, тј. преношење елемената једног језика у други, стварање језичких структура у једном језику по узору на други“ (Скљаров 1972: 171)

Узорак нашег истраживања чине ученици трећег и четвртог разреда гимназије, пошто дати узраст има одговарајући ниво знања, потребан за израду теста. Сматрали смо, такође, да су ученици после дугог учења руског језика, у завршним годинама гимназије, боље усвојили дате «слабе тачке». Пошто смо детаљно проучили план и програм за гимназије (где ученици настављају учење руског као другог страног језика), конципирани смо тест који одговара нивоу знања граматике предвиђеног програмом. Тест смо конципирани поштујући принцип једне тешкоће: на познатој једноставној лексици и синтакси. Тест садржи пет задатака, од којих сваки има по више примера, како би се што детаљније испитале све граматичке појаве обухваћене међујезичком интерференцијом. Што се тиче самих задатака, заступљени су задаци отвореног, као и затвореног типа. Од задатака отвореног типа коришћени су задаци кратких одговора, док смо код задатака затвореног типа изабрали задатке вишеструког избора. Узевши у обзир да је циљ нашег истраживања такав да није потребно испитивати вештину писања и креативно изражавање ученика, два од пет наших задатака конципирано је као задатак затвореног типа, док се преостала три базирају на врло кратким и прецизним одговорима. Сматрали смо да је за наше истраживање важно објективно оцењивање, које је код задатака затвореног типа знатно лакше. Имали смо у виду и мане затворених задатака, као, на пример, могућност погађања тачног одговора, и због тога смо се трудили да дистрактори (нетачни одговори) буду што уверљивији, како бисмо смањили проценат оваквих одговора.

При концепцији теста од велике помоћи биле су граматика Радована Кошутића (Кошутић 1971), у којој професор Кошутић у фуснотама потанко објашњава разлоге могуће међујезичке интерференције и обраћа пажњу читаоца на могуће грешке до којих може доћи приликом усвајања страног (руског) језика, граматика Радмила Маројевића (Маројевић, 2009), граматика Бранка То-

шовића (Тошовић 1988), као и примери аутора Богдана Терзића (Терзић 1999), где се посебна пажња обраћа на могуће лексичке, и, за наше истраживање важније, међујезичке граматичке интерференције. Када говоримо о изабраним типовима задатака ваља напоменути да смо их формирали пратећи поделу типова задатака Ксеније Кончаревић (Кончаревић 2004).

2. Концепција теста

Први задатак нашег теста садржи седам примера, тј. реченица у којима је потребно ставити реч из заграде у правилан облик. У питању су именице које су ученицима датог узраста познате, али, управо због међујезичке граматичке интерференције, може доћи до грешке у деклинацији. Облици које смо овде хтели да испитамо су локатив једнине именица мушког рода, генитив множине именица мушког рода, номинатив множине на *-а* (типа *мастера*), непроменљиве именице страног порекла у руском језику (које су у српском променљиве), генитив једнине именице *дењ*, као и инструментал једнине мушких презимена. Сви ови облици се у српском језику образују помоћу другачијих наставака (локатив једнине мушког рода, као и генитив множине немају исти наставак као у српском, па је потребно направити дистинкцију), те смо сматрали да ће одређени проценат ученика нетачно урадити задатак.

Други задатак такође је везан за именице, с тим што је овде дато пет именица мушког рода, а од ученика се тражи да на линије упише облик номинатива множине. Именице које су предмет истраживања – познате су ученицима овог узраста. За једне је карактеристично да у номинативу множине имају наставак *-а*, који није карактеристичан за српски језик, док је код других у питању номинатив множине на *-е*, уз претходну редукацију творбеног наставка *-ин* (типа *англичанин*). Такође, у овај задатак унели смо и именицу *поезд*, предпостављајући да ученици често греше приликом образовања облика номинатива множине. Дакле, именице које смо задали у овом задатку биле су следеће: *доктор, поезд, англичанин, професор, крестњанин*.

Трећи задатак је задатак затвореног типа чији је циљ да испита познавање глагола кретања. Наиме, у српском језику оваква категорија не постоји, и подразумева се да ће ученицима бити теже да савладају њихову употребу, односно да ће међујезичка интерференција бити веома јака. Задатак садржи пет реченица, а ученику је дата могућност да од понуђених четири облика глагола кретања изабере правилну варијанту. Глаголи који су у овом задатку дошли у оптицај су *лететь – летать* (конкретно у нашем тесту *улететь – улетать*), *идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать и плыть – плавать*, дакле сви они основни глаголи кретања који се уче у млађем узрасту од испитаног, а понављају и током даљег школовања.

У четвртном задатку понудили смо четири краће реченице, а од ученика се тражи да препозна просто будуће време тако што ће реченице правилно превести. Напоменућемо да просто будуће време као такво у српском језику не постоји, те је наша претпоставка да га одређени број ученика неће препознати, и самим тим преводити реченице у садашњем времену.

Пети и последњи задатак нашег теста конципиран је тако да ученик бира правилан облик придева. Циљ овог задатка је да покаже колико су ученици у стању да одреде облик придева (прве две реченице), имајући у виду да у српском језику не постоји толико јасна дистинкција између дужег и краћег облика, као што је то у руском језику. У преостале три реченице петог задатка ученик бира придев на основу рода именице уз коју стоји, са циљем да покаже познавање рода именица, који се разликује од истих именица у српском језику.

3. Обрада података из решених тестова

Тест који смо конципирали према претходно одређеном критеријуму о томе шта би могао бити потенцијални проблем узрокован међујезичком граматичком интерференцијом матерњег и страног у процесу усвајања руског језика радио је 81 ученик. У истраживању су учествовале Тринаеста београдска гимназија и гимназија „Свети Сава“. Понављамо да је наш тест

обухватао пет задатака за које су ученици имали 45 минута времена. У пракси се показало да је у неким разредима за израду теста требало између 20 и 30 минута, будући да је тест веома прецизно састављен и да се од ученика тражи кратак одговор.

Први задатак теста. Као што смо напоменули, први задатак садржао је седам реченица, а ученицима смо тражили да именице из заграда ставе у правилан падеж, при чему смо бирали именице где је могла да наступи међујезичка интерференција приликом мисаоног процеса ученика о њиховој употреби у датим ситуацијама. У првој реченици, која гласи *Я вчера был на (факультет)*, од ученика се очекивало да именицу *факультет*, која је у руском, исто као и у српском језику, именица мушког рода на сугласник, постави у облик локатива једнине. Локатив једнине је овде изабран због различитог наставка у локативу. Остали облици деκлинације дате именице и у руском и у српском имају исте наставке. Приликом одабира локатива једнине мушког рода претпоставили смо да би велики број ученика испитаног узраста требало да правилно реши овај задатак, имајући у виду да се овај облик учи у нижим разредима основне школе, али нисмо занемарили могућност грешке узроковане међујезичком интерференцијом. У складу са нашим очекивањима, 87,65% ученика је задату именицу ставило у правилан облик *на факультете*, дакле велика већина је правилно савладала облик локатива једнине мушког рода, иако долази до међујезичке интерференције у овом облику због српског наставка за локатив мушког рода *-у*. Код остатка од 12,35% срећу се различити одговори, међу којима је и локатив на *-у*, али се срећу и грешке које нису мотивисане интерференцијом, већ је њихов узрок недовољно познавање руског језика за овај узраст. Ове грешке можемо занемарити и сматрати ирелевантним за наше истраживање, те се у овом раду нећемо бавити њиховом генезом. У другој реченици, која гласи *В зоопарке мы увидели пять (слон)*, од ученика смо тражили да именицу *слон*, која и у српском језику означава дивљу животињу као у руском, поставе у генитив множине. Ова именица истог је рода као у српском, дакле мушког рода. Генитив множине именице *слон* у српском језику гласио би *слонова*,

док би руски облик био *слонов*. Овде смо, као и у претходној реченици, очекивали минимални проценат грешака овог типа, али нисмо ни у потпуности изузели могућност њихове појаве. Резултати су показали да је 58,02% ученика правилно употребило облик *слонов*, дакле, ако упоредимо ове резултате са претходном реченицом, где је било 87,65% тачних одговора, можемо да закључимо да ученици теже усвајају облик генитива множине мушког рода од локатива једнине. Пажљиво анализирајући нетачне одговоре, којих је овде било 41,98%, дошли смо до закључка да у генитиву множине може доћи и до унутарјезичке интерференције. Како унутарјезичка интерференција није тема нашег рада, само ћемо напоменути да и до ње може доћи ако узмемо у обзир да у генитиву множине мушког рода у руском језику разликују се наставци тврде и меке промене (у мекој промени можемо срести наставак *-ей*, који су неки ученици неправилно употребили у овој реченици), а такође постоје и одређене именице мушког рода тврде промене попут *солдат*, које у генитиву множине имају нулти наставак. Да резимирамо, учинак од 58,02% тачних одговора није био у складу са нашим очекивањима, пошто смо сматрали да је у испитаном узрасту генитив множине мушког рода правилно усвојен у већем проценту. Трећа реченица, односно реченица (*Учитель – мн.) учат детей, пока (мастер – мн.) занимаются ремеслом*, била је нешто захтевнија него претходне две, и то из два разлога. Први разлог томе је што су ученици имали задатак да употребе две различите именице, *мастер* и *учитель*, а други је то што су обе именице специфичног наставка у номинативу множине, који је био потребан како би се задатак исправно урадио. Пошли смо од претпоставке да је међујезичка интерференција код именица мушког рода које у номинативу множине имају наставак *-а* и које означавају занимања попут наше две именице, чији су еквиваленти у српском језику *мајстор* и *учитељ*, веома присутна. Када смо анализирали резултате теста ове реченице посебно смо рачунали проценат позитивних одговора за сваку именицу, пошавши од претпоставке да ће неки ученици неку од од ове две именице употре-

бити правилно, док ће можда код друге погрешити, и обрнуто. Дакле, анализом смо утврдили да је само 12,34% ученика именицу *учитель* правилно написало у облику *учителя*. Овде ћемо се мало задржати ради додатног објашњења. Српска именица *учитель* у номинативу множине гласи *учители*, и сасвим је очекивано да ће ученик због јаке међујезичке интерференције у овом случају имати потешкоћа да усвоји правилан облик, поготово ако се ослања на дотадашње знање из руског језика, које му сасвим убедљиво сугерише да је у већини случајева за све родове наставак у номинативу множине *-и* ако се ради о тврдој, и *-и* уколико се ради о мекој промени. Сасвим је природно да аналогјом из српског језика, па чак и руског, ученик изведе закључак да ће именица *учитель* у номинативу множине гласити *учители**. Ову нашу хипотезу резултат је несумњиво потврдио, ако имамо у виду да је само 12,34% ученика знало да тачно уради овај задатак. Морамо се још мало задржати код овог примера. Док смо се бавили анализом овог задатка, учили смо знатан број одговора (12,34%, исти учинак као и тачних одговора) које смо уврстили у погрешне, а који су гласили *учителья**. Дакле, ученици су овде препознали наставак, али их је недовољно познавање правописа овде омело да правилно напишу облик номинатива множине. Који би узрок био овоме комплексно је питање. Једна од идеја би била да су ученици написали меки знак мисливши да он ту нормално следује ако узмемо у обзир да је *л* у именици *учитель* меко, и само су преписали меки знак из номинатива једнине. Било како било, одстранили смо могућност да је ова грешка проузрокована међујезичком интерференцијом са матерњим језиком, те се њоме нећемо детаљније бавити. Вероватно је у питању унутарјезичка интерференција (именице мушког рода могу имати множину која завршава на *-ья*: *братья, деревья, стулья*...).

Подсетимо се, друга именица из исте реченице о којој смо до сад говорили била је *мастер*, и од ње је, исто као и од претходне, било потребно направити облик номинатива множине који гласи *мастера*. Овде смо имали именицу такође мушког рода, али овога пута тврде промене. Одабрали смо ову име-

ницу као именицу са атипичним наставком –а у номинативу множине, и, због тога, велике могућности међујезичке интерференције, али смо очекивали да ће њу у номинативу множине правилно употребити нешто већи проценат ученика, него што би био случај за именицу *учитель*. Објаснићемо и зашто. Наиме, очекивали смо да ће међујезичка интерференција код именице *учитель* бити већа због њене готово потпуне подударности са српском именицом *учитељ*. Пошли смо од претпоставке да ће међујезичка интерференција бити израженија што је руска именица сличнија српској, а код именице *мастер* имамо већа одступања у односу на српску именицу *мајстор*.

Наша претпоставка показала се као тачна, јер је нешто већи проценат ученика, конкретно 17,28%, тачно употребило именицу *мастер* у облику номинатива множине. Већ смо навели зашто сматрамо да је облик номинатива множине *мастера* лакше усвојити него облик *учителя*. Међутим, проучавајући радове ученика који нису добро одговорили, учили смо интересантне грешке. Конкретно, у неколицини радова се среће неправилни облик *мастера**. Очигледно је да се ни овде не ради о међујезичкој, већ о унутарјезичкој интерференцији. Сматрамо да су неки ученици по аналогiji са номинативом множине *учителя* писали наставак –я и код именице *мастер*. Ово свакако није грешка мотивисана матерњим језиком, стога је подробније нећемо анализирати.

Четврта (*На прошлой неделе в (метро) поезд опоздал*) и пета реченица (*Она ждала полчаса, но (такси) все-таки не было*) су реченице истог типа, и у једној и другој потребно је правилно употребити именицу нулте деклинације, односно именицу која има идентични облик у свим падежима у руском, али не и у српском језику. У питању су именице страног порекла. Ми ћемо реченице разматрати једну по једну. У четвртој реченици од ученика се тражи да правилно употреби именицу *метро* у локативу једнине. Ученик би требало да зна да је у питању непроменљива именица и да без већих потешкоћа тачно реши задатак. Међутим, ако имамо у виду да у српском језику такође постоји именица *метро* и да је она променљива, можемо

ипак сматрати да до грешке узроковане међујезичком интерференцијом може доћи. Ипак, именице нулте деклинације се на часовима руског језика посебно уче и даје се по неколико примера који се лако памте, па смо претпоставили да већина ученика неће погрешити. У складу са нашом претпоставком, чак је 79,01% ученика тачно написало *в метро*, како се од њих и тражило. Међутим, ипак се у неколиким радовима појавио одговор *в метре**, по аналогији са наставком *-е* у локативу једнине променљивих именица. Ову појаву ћемо сматрати међујезичком интерференцијом, јер верујемо да је она мотивисана правилима српског језика, ако узмемо у обзир да се српска именица *метро* мења по падежима (у локативу једнине би гласила *у метроу*). Пета реченица за задатак има да се именица *такси* правилно употреби. Очекивали смо да се процентуално подударе тачни одговори претходне и ове реченице, јер су и једно и друго именице нулте деклинације у руском језику, и сматрали смо да је ученик који уме да правилно употреби именицу *метро*, исто тако зна да правилно употреби именицу *такси*. Идентично претходном примеру, изабрали смо реч страног порекла која у српском језику гласи идентично, а у складу са српском граматицом је променљива. Дакле, нисмо у потпуности изузели могућност да се у тестовима појаве неправилни облици употребљени са неким падежним наставком, односно облици мотивисани међујезичком интерференцијом. Како је у безличној реченици присутна негација која се односи на недостатак именице *такси* о којој је овде реч, потребан облик би био облик генитива једнине. У српском језику могли бисмо да кажемо *Није било таксија*, док би у руском иста реченица гласила *Такси не было*, дакле, именица би била једнака у свим облицима.

Како смо и претпоставили, 79,01%, дакле исти проценат као и у претходном примеру, је тачно употребио именицу *такси*, односно, уколико је ученик умео правилно да употреби именицу *метро*, није имао проблема ни са именицом *такси*. Анализирајући остатак тестова са погрешним одговорима, опет смо уочили исту грешку као и за претходни пример, а то је неправилан генитив једнине, у овом случају *таксия**. Може-

мо рећи да је исто као и у претходном примеру грешка мотивисана међујезичком граматичком интерференцијом.

Шеста реченица, која гласи *В Санкт-Петербурге почти нет ни одного солнечного (день)*, се може сматрати „клопком“ због парадигме именице *день*, односно због постојања непостојаног „е“, које се не среће у српском језику. Од ученика смо тражили да ову именицу употребе у генитиву једнине, који би правилно гласио *дня*. Именицу *день* је правилно у генитиву једнине употребило 48,15% ученика, дакле готово половина испитаника. Нетачни одговори били су мотивисани разним проблемима, док је међујезичком интерференцијом мотивисано 14,81% од укупног броја ученика који су радили тест. Ови испитаници су као облик навели *дня**. Међујезичка интерференција се огледа у томе да у српском граматичком систему не постоји непостојано „е“. Мотивација би могла бити следећа: у именици дан у српском „а“ из основе није непостојано. Ако то пренесемо у руски језик – добијемо овакав резултат. Последња, седма реченица првог задатка, која гласи *Вчера мы познакомились с президентом (Путин)*, била је најпроблематичнија за решавање. Ради се о инструменталу једнине мушких презимена, чије грађење одступа и од руске деклинације, а исто тако и од српске. Правило гласи да ова презимена имају наставак *-ым* у инструменталу једнине уместо очекиваног *-ом* или *-ем*. Презиме које смо задали било је *Путин*, а изабрали смо га због честе употребе овог презимена, будући да њега носи председник Русије који је, како смо очекивали, познат сваком ученику. Овде бисмо могли да говоримо и о унутарјезичкој, али и о међујезичкој интерференцији, те смо очекивали да веома мали број ученика правилно употреби ово презиме у инструменталу једнине. Учинак који се показао на тесту био је 0%, дакле ни један ученик није правилно одговорио, а најчешћи одговор био је *Путином**, како би ово презиме у облику инструментала гласило у српском језику. Једино се у једном раду среће одговор *Путиним*, такође нетачан, али који је најприближнији тачном одговору.

Други задатак теста. Подсетићемо се да је циљ другог задатка нашег теста био да испита номинатив множине име-

ница, за које смо сматрали да су проблематични за усвајање управо због јаке граматичке интерференције. У овај задатак уврстили смо следеће именице: *доктор*, *поезд*, *англичанин*, *професор* и *крестњанин* (у српском језику *доктор*, *воз*, *Енглец*, *професор* и *сељак*). Разматраћемо учинке за сваки пример посебно, а на крају ове целине ћемо навести проценте радова са свим тачним, односно свим нетачним одговорима. Анализом свих радова увидели смо да је проценат тачних одговора за сваки пример сличан, што је било очекивано, ако узмемо у обзир да смо сматрали да ће они ученици који буду умели да ураде један пример, вероватно умети да ураде бар још неки од наведених. Дакле, први пример *доктор* (*доктора*) правилно је у номинативу множине употребило 33,33% ученика, дакле трећина испитаних ученика. За именицу *поезд* тај проценат износи 30,8%, за *англичанин* – 34,56%, *професор* – 29,62%, и *крестњанин* – 37,04%. Ученика који су имали све нетачне одговоре у овом задатку било је алармантних 56,79%, дакле више од половине тестираних, док је ученика са свим тачним одговорима било свега 18,52%. Ако анализирамо нетачне одговоре долазимо до закључка да су они махом проузроковани међујезичком интерференцијом, а као примере навешћемо нетачне одговоре попут *докторы**, *поезды**, *англичанины**, *профессоры**, *крестњанины** уместо правилних *доктора*, *поезда*, *англичане*, *профессора*, *крестњане*. Дакле, наша претпоставка да је тешко усвојити овакве облике номинатива множине због јаке међујезичке интерференције са српским, односно матерњим језиком, показала се као исправна. Овде ћемо још напоменути да би учинак од 37,04% тачних одговора код примера *крестњанин* био знатно већи да су они испитаници који су као одговор писали *крестјане** додали меки знак на месту где је он потребан. Свеједно је овај пример имао највећи проценат тачних одговора, те смо донели закључак да номинатив множине именице *крестњанин* ученици савладавају лакше него што је то случај са другим примерима из задатка, а сматрамо да је узрок томе најмања сличност са српском именицом *сељак*. Како сматрамо, ученицима је лакше да запамте атипичне облике код

оних речи које су мање сличне српским именицама, што није случај са именицама *доктор* и *професор*, које су далеко сличније српским *доктор* и *професор*. Дакле, у процесу усвајања ученици праве већу дистанцу од оних именица које се разликују од српских, и самим тим до међујезичке интерференције слабије долази.

Трећи задатак теста. Овај задатак је, подсетимо се, садржао глаголе кретања, дакле ону категорију непознату за матерње говорнике српског језика. Српски језик не познаје овакву категорију и дистинкцију међу глаголима. Усвајање глагола кретања се показало као врло отежано, као што смо и претпоставили да ће се показати. Иако смо бирали глаголе који су познати ученицима још из периода основне школе, показало се да и много касније долази до забуне и несигурности када неки од глагола кретања треба да се правилно употреби. Прва реченица *Завтра я _____ в Москву по делам* тражила је од наших испитаника да правилно употребе глагол *улететь* у облику за прво лице једнине, дакле, *улечу*. Реченица је својим садржајем сугерисала ученику да се ради о кретању у одређеном правцу које се не понавља, и ученик који би то могао да запази не би имао проблема у избору тачног одговора, ако запазимо да су дистрактори били глаголи који означавају неодређено кретање (*езжу, летаю, улетаю*). Међутим, показало се да је само 17,28% ученика умело тачно да одговори, што нам сугерише или да је за ученике веома тешко да разликују глаголе *лететь* и *летать*, или да не познају довољно добро њихову конјугацију. Друга реченица *Каждый день ученики _____ в школу* нудила је ученицима избор између глаголског пара *идти – ходить*, а у самој реченици јасно је да је потребно употребити глагол *ходить*, ако се уочи одредница *каждый день* која указује на радњу која се понавља. Међутим, само 27,16% ученика је тачно употребио овај глагол. Овде ваља напоменути да је веома чест нетачан одговор био *идут* уместо *ходят*, а то нам сугерише да се ученици збуњују у коришћењу овог глаголског пара. По нашој претпоставци врло је могуће да ученике збуњује одредница *в школу*, што је одређено кретање, па

превиде или занемаре временску одредницу *каждый день* која упућује на учестало кретање, и самим тим заокруже погрешан одговор. Код треће реченице *Мальчик в четверг _____ в деревню к бабушке и дедушке* бележимо још слабији учинак тачних одговора од 20,99% . У овом примеру је било потребно да се глагол *ехать* правилно употреби у трећем лицу једнине. Иако ни ова реченица није била нејасна, ако узмемо у обзир да смо употребили конкретну временску одредницу *в четверг*, као и правац кретања *в деревню* који нас упућује да је у питању кретање превозним средством, показује се да су глаголи кретања категорија тешка за усвајање.

Боље резултате ученика показале су последње две реченице у овом задатку.

У четвртој реченици *Они _____ по утру и по вечерам* потребно је било употребити глагол *бегать* у трећем лицу множине, а овај пример тачно је урадило 58,02% ученика. Претпостављамо да је ученицима лакше било да тачно реше ову реченицу него претходне из тог разлога што се глагол *бегать* једноставно мења по лицима (*я бегаю, ты бегаешь, ... они бегают*), тј. правилан, па сходно томе можемо претпоставити да лакше остаје у меморији ученика и да је усвајање овог глагола, можемо рећи, спонтаније у односу на усвајање нпр. глагола *ехать*, који је неправилан. Пета реченица *Николай очень часто _____ в бассейне* је најуспешније урађена, а њу је тачно урадило 85,18% ученика, дакле, велика већина ученика. Било је потребно употребити глагол *плавать* у трећем лицу једнине. Исто важи као и за глагол *бегать*.

Четврти задатак теста. Четврти задатак теста је имао за циљ да испита препознавање категорије простог будућег времена у руском језику, тако што је свака од четири реченице садржала глагол свршеног вида. Напомињемо да акценат није био на стилски коректном преводу, нити на тачном превођењу свих речи у реченицама, већ смо желели да се ученици усредсреде на сам глагол, тј. на време у коме се тај глагол налази. Испитиваним ученицима смо овакав циљ и нагласили. Глаголи које смо употребили у формирању реченица били су *сказать*,

прочитатъ, расказатъ и написатъ, дакле, глаголи који су познати и који не би требало да збуне ученике. Прва реченица, *Я вам скажу, что надо делатъ*, као и остале, била је кратка и прецизно формулисана. Како се показало, 51,85% ученика је тачно урадило овај пример, односно препознало да се ради о будућем времену, те је реченицу тако и превело. Међутим, код остатка ученика се примећује да не препознају категорију простог будућег времена и, аналогично са српским језиком, реченицу преводе у садашњем времену. Дакле, срећу се нетачни преводи првог дела наше реченице *Я вам скажу* попут *Ja вам кажем*, што несумњиво говори о непрепознавању будућег времена. Како у српском језику постоје два типа будућег времена, једно које се гради помоћу глагола *хтети*, и друго које се гради помоћу глагола *бити*, јасно је да и овде долази до међујезичке интерференције. Ученици поистовећују облик простог будућег времена са обликом садашњег времена, не препознају вид глагола и аутоматски реченицу преводе употребивши глагол у садашњем времену. То видимо и у следећим примерима. Другу реченицу *Он прочитает эту книгу* је процентуално тачно урадио исти број ученика, дакле, 51,85%. Логично, они ученици који су тачно урадили први пример, тачно су урадили и други. Анализом нетачних одговора смо дошли до истог закључка као и за претходни пример. Ученици који не препознају категорију простог будућег времена реченицу преводе садашњим временом. Трећи пример, *Бабушка расскажет нам о своём детстве*, је најслабије урађен – само 32,1% ученика је исправно превело ову реченицу. Глагол *расказатъ*, који је био употребљен у овој реченици, велики број ученика погрешно је препознао као глагол несвршеног вида. Самим тим за овај пример имамо мањи учинак тачних одговора. Четврти пример је убедљиво најбоље урађен – чак 97,5% ученика је правилно превело ову реченицу. Јасно је сасвим и зашто је то тако. Ако узмемо у обзир да је реченица гласила *Она напишет ему письмо, когда у неё будет время* јасно је да временска одредница *когда у неё будет время* сугерише да се ради о будућем времену, дакле *када буде имала времена*. Водећи се овом одредницом, ученику је једноставно

да закључи да је у питању будуће време, и нема потешкоћа у превођењу првог дела реченице.

Пети задатак теста. Први део петог задатка (прве две реченице - *Какой он умен/умный!* ; *Его мать готовит очень интересны/интересные блюда*) имале су задатак да испитају препознавање кратког и дугог облика придева. Што се тиче прве реченице, 71,6% ученика је правилно употребило облик *умный*, што показује да већи број ученика успешно употребљава придеве. Овакву констатацију још сигурније потврђује следећи пример, где је забележено чак 85,18% тачних одговора. Свакако, морамо имати у виду да су ученици имали понуђене две варијанте од којих је требало изабрати тачну. Самим тим, морамо урачунати да постоји могућност „погођених“ одговора. Међутим, како је и први и други пример релативно успешно урађен, закључујемо да је мање радова у којима је ученик „погодио“ тачан одговор. Други део петог задатка, са примерима *Сколько допускается четверок в красном/красной дипломе?*, *Я думаю, что их жизнь прекрасный/прекрасная*, *В российском/российской банке работают люди из Сербии*, *Очень много сахара в вкусном/вкусной шоколаде* имао је за циљ да испита препознавање рода именица, на тај начин што ће ученик одабрати онај придев који је постављен у одговарајућем роду, и тиме показати да познаје род именице уз коју стоји дати придев. Биране су именице које се фонетски и ортографски делимично или у потпуности поклапају са њиховим еквивалентима у српском језику, а које су различитог рода. Због тога се очекивао јак утицај интерференције. Као што је и очекивано, значајно мањи проценат ученика је тачно урадио преостале четири реченице петог задатка, управо због изразите интерференције и недовољног познавања лексике. Трећу реченицу је тачно урадило 12,34% ученика, што значи да је само тај проценат ученика препознао именицу *диплом* као именицу мушког рода. Код четврте реченице се бележи бољи учинак – 32,1% ученика је правилно одредило именицу *жизнь* као именицу женског рода. Сматрамо да је постотак ученика за овај пример већи због честе употребе дате именице у наставном материјалу, и далеко чешћег сусретања

ученика са овом именицом, него што је то случај са именицама *диплом* и *банк*. Ипак, имајући у виду да се именица *жизнь* често употребљава у наставном процесу, очекивано је да проценат тачних одговора буде већи од приложеног. Код пете реченице примећујемо најслабији резултат – само 4,94% ученика је придев уз именицу *банк* правилно употребио у мушком роду, док је код шесте реченице позитиван учинак 20,99%.

4. Закључак

Циљ нашег истраживања био је да помоћу његових резултата утврдимо проблеме код усвајања руског језика, узроковане међујезичком граматичком интерференцијом, као и да понудимо адекватна решења за превазилажење тих проблема приликом учења руског језика. Будући да имамо резултате и да смо их у претходном поглављу детаљно анализирали, можемо да понудимо решења која ћемо наводити у даљем тексту. Та решења се, свакако, тичу наставног процеса.

Када смо говорили о задацима нашег теста процентуално смо за сваки пример сваког задатка навели успешан учинак. Сада ћемо се опет посветити сваком задатку појединачно, али ћемо овога пута дати наше сугестије, односно, покушаћемо да понудимо решења за најефикасније превазилажење потешкоћа узрокованих граматичком интерференцијом.

Први задатак нашег теста, који је, да се подсетимо, садржао седам реченица у којима је било потребно употребити именице из заграде у одговарајући падеж. Именице су биране тако да због својих фонетских и ортографских карактеристика изразито подсећају на именице истог значења у српском језику, па је појава међујезичке граматичке интерференције била сасвим очекивана. Показало се да су именице које су биле најсличније еквивалентним именицама у српском језику биле најподложније интерференцији. Због оваквог учинка можемо да изведемо следеће закључке. Као прво, када се у настави обрађује локатив једнине мушког рода (што је градиво нижих

разреда основне школе) ученицима треба давати што више примера реченица у којима је употребљен овај облик, треба их подстицати да га сами користе што чешће. На пример, током часова руског језика наставник може постављати питања ученицима, типа *Где находится футбольный мяч?*, на које би ученик требало да одговори *В спортивном зале* и тиме покаже познавање локатива једнине мушког рода. Ако би ученик погрешно одговорио, наставник би требало да укаже на грешку и опет нагласи да се локатив једнине код именица мушког рода разликује у односу на овај облик у српском језику. Друго, код облика генитива множине, који се показао као проблематичан, наставник би требало да настоји да често даје ученицима задатке у којима би ученик требало да провежба овај облик и да га далеко сигурније усвоји. Треће, како је наше истраживање показало, ученици веома слабо усвајају номинатив множине мушког рода на *-а*. Нетачно урађени примери за номинатив множине показали су да се овде у огромном проценту ради о међујезичкој граматичкој интерференцији због српског наставка *-и* у истом том облику. Сматрамо да је разлог то што се у наставном процесу не обраћа довољно пажње на ове именице, јер се оне обраде у оквиру једне наставне јединице и касније им се не враћа често, па их ученици заборављају. Због изразите међујезичке граматичке интерференције попут оне која се догађа у примерима номинатива множине *учитељи*, у српском, и *учителя*, у руском језику, није необично да се руско *учителя* тешко усваја. Зато у настави морамо посебно водити рачуна о оваквим именицама и ученицима давати што више примера овог типа, а да при томе покушамо да се не ослањамо на матерњи језик. На пример, ученицима можемо за домаће задатке доносити штампани материјал са именицама овог типа, на коме бисмо им задали да у реченицама употребе именице у облику номинатива множине. Такође, након обраде именица мушког рода са наставком *-а* у номинативу множине, оне би се могле понављати током каснијих часова у виду питања и одговора, типа *Как называют людей, которые преподают в школе?*, на шта би ученици правилно одговарали *Учителя*. Четврто,

непроменљиве именице страног порекла у руском језику попут *метро* и *такси* (а које су у српском језику променљиве, те су подложне интерференцији) би најбоље било издвојити на посебној страни у свесци ученика и ту записивати нове именице овог типа, уколико се оне појаве након обраде оваквих именица. Именица страног порекла, непроменљивих у руском језику, а које се уче током основне и средње школе, нема много и самим тим не представљају велики проблем у усвајању. Даље, за непостојано „е“ у руском језику, као што је то случај у именици *день*, можемо предложити да ученицима скрене пажња на његово постојање, и да се оно илуструје наведеним примером. Исто важи и за презимена мушког рода у инструменталу јединине, где наставак гласи *-ым*: потребно их је илустровати примером и настојати да ученици правилно изговарају и пишу дата презимена.

Други задатак теста је садржао именице са, како се показало, тешко усвојивим номинативом множине, изразито подложним међујезичкој интерференцији. Наиме, у више од половине ученика (да се подсетимо, у 56,79%) се бележи у потпуности нетачно урађен други задатак, што нам несумњиво указује на то да се недовољно пажње посвећује овом проблему. Како би решили, или макар делимично решили овај проблем, односно, како би више ученика умело да уради овакав задатак, ми предлажемо следеће. Када се обрађује наставна тема у којој се јављају именице попут оних из примера нашег теста (подсећамо, у питању су именице *доктор*, *поезд*, *англичанин*, *профессор* и *крестјанин*) наставници би требало да ученицима дају задатак у виду кратког састава, где би ученици требало да употребљавају ове именице. Овакве задатке би они могли да раде на часу, али и за домаћи задатак, који би наставник на почетку следећег часа обавезно требало да провери. Уколико се појаве грешке приликом употребе ових именица, наставник треба да обрати пажњу ученика и да заједно кроз дискусију дођу до правилног одговора.

Глаголи кретања, тема нашег трећег задатка, су, како се показало, веома компликована и комплексна категорија за го-

ворнике српског језика. Ситуација је таква због тога што сличне категорије у српском језику нема, тј. употреба глагола који означавају кретање у српском језику није стриктно одређена, као што је то случај у руском. Наше истраживање је несумњиво потврдило да се глаголи кретања изузетно тешко усвајају, јер их ученици нису савладали чак ни у старијим разредима гимназије, иако су се са њима сусрели још током основношколског образовања. Постоји неколико претпоставки зашто је то тако. Могуће је да се ученицима ови глаголи током часова руског језика представљају на тежи начин, односно, да им наставник на самом почетку назначи како су ови глаголи „тешки“. Можда би овакав метод упознавања ученика са глаголима кретања требало променити, дакле, не стварати ученицима представу о њима као о нечему несавладивом, већ треба охрабрити ученике. Исто тако, може бити да наставници на недовољно јасан начин објашњавају ове глаголе, па се ученици лако збуњују. Како бисмо илустровали наш предлог објашњавања глагола кретања, узећемо глаголски пар *идти* – *ходить*: наставник би требало да каже ученицима како су оба глагола несвршеног вида, како оба глагола значе исто и означавају радњу која се обавља искључиво пешице, као и да то илуструју неким примером (може се употребити реченица *Я иду в Париж* и нагласити да би дату реченицу Рус разумео као *Ja пешачим у Париз*, и самим тим се ученицима објашњава зашто би оваква реченица логички била неисправна). Када се наставник увери да је ученицима јасно да се наведени глаголски пар употребљава за означавање кретања пешице, прелази на објашњавање у којим ситуацијама би требало користити глагол *идти*, а у којим *ходить*. Рећи ученицима само да је „један за одређени, а други за неодређени смер кретања“ додатно је збуњујуће за ученике. Требало би сваки глагол употребити у реченици и од ученика тражити да сами закључе када се који користи. На пример, наставник може поделити таблу на два дела и у сваком делу написати инфинитив датих глагола. Испод датих инфинитива наставник пише реченице у којима се дати глаголи налазе у личном облику. Реченице би требало да буду кратке

и јасне, попут *Я (сейчас) иду в школу, Я каждый день хожу в школу и Я хожу по комнате*. Затим би требало пустити ученике да размисле и сами закључе када се који од датих глагола употребљава. Подразумева се да наставник треба да наводи ученике на исправан ток мисли, и да им, по потреби, помогне у закључивању.

Просто будуће време би се веома једноставно могло објаснити. Требало би само навести несвршени и свршени вид глагола, на пример *писать – написать*, сваки од њих употребити у реченици (примера ради, *Я пишу письмо и Я напишу письмо*), и од ученика тражити да одреде време у реченици. Такође, ученицима би требало додатно назначити да се од глагола свршеног вида искључиво образује будуће време, а да се садашње не може образовати.

Што се тиче кратких и дугих облика придева, треба нагласити ученицима да уколико придев стоји испред именице у реченици, и ако ближе одређује дату именицу, он мора бити у дужем облику, никако у кратком. Када говоримо о именицама типа *банк, шоколад (банка, чоколада)*, именицама различитог рода од њихових српских еквивалената, а сличне фонетске и ортографске структуре, наглашавамо да наставник треба да обрати пажњу ученика на ове именице и да се труди да их што чешће користи приликом формирања наставног материјала, како би оне ушле у лексички фонд ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Вајнрајх 1979: Вайнрайх, У. (1979) *Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования* (перев. Жлутенко, Ю. А.). Киев: Вища школа.
- Кончаревић 2004: Кончаревић, К. (2004) *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Костић 1968: Костић, С. (1968) *Методика наставе руског језика*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
- Кошутић 1971: Кошутић, Р. (1971). *Грамматика руског језика, II Облици*. Београд: Научна књига.

- Маројевић 2009: Marojević, R. (2009). *Gramatika ruskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Скљаров 1972: Skljarov, M. (1972). *Slušanje i razumijevanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Терзић 1999: Терзић, Б. (1999). *Руско-српске језичке паралеле*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Тошовић 1988: Тошовић, Б. (1988). *Руска граматика у поређењу са српскохрватском*. Сарајево: Свјетлост.
- Радошевић, 1974: Radošević, N. (1974). Proučavanje pojava interferencije u nastavi ruskog jezika, *Strani jezici* III, 185-188.

ПРИЛОГ

ТЕСТ ЗА УЧЕНИКЕ ТРЕЋЕГ И ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ГИМНАЗИЈА (спроведен априла 2017. године)

1. Поставьте слова из скобок в правильный падеж:
 - 1) Я вчера был на _____ (факультет).
 - 2) В зоопарке мы увидели пять _____ (слон).
 - 3) _____ (учитель – мн.) учат детей, пока _____ (мастер – мн.) занимаются ремеслом.
 - 4) На прошлой неделе в _____ (метро) поезд опоздал.
 - 5) Она ждала полчаса, но _____ (такси) все-таки не было.
 - 6) В Санкт-Петербурге почти нет ни одного солнечного _____ (день).
 - 7) Вчера мы познакомились с президентом _____ (Путин).
2. Напишите именительный падеж множественного числа данных существительных:
Доктор, поезд, англичанин, профессор, крестьянин
3. Выберите подходящую форму глагола:
 - 1) Завтра я _____ в Москву по делам.
а) ежду б) улечу в) летаю г) улетаю
 - 2) Каждый день ученики _____ в школу.
а) идут б) ходят в) пойдут г) уйдут
 - 3) Мальчик в четверг _____ в деревню к бабушке и дедушке.
а) ездит б) идёт в) пойдёт г) едет
 - 4) Они _____ по утрам и по вечерам.
а) бегают б) перебегают в) бегут г) перебегут
 - 5) Николай очень часто _____ в бассейне.
а) плавёт б) уплывает в) переплывёт г) плавает
4. Переведите эти предложения на сербский язык:
 - 1) Я вам скажу, что надо делать.
 - 2) Он прочитает эту книгу.
 - 3) Бабушка расскажет нам о своём детстве.
 - 4) Она напишет ему письмо, когда у неё будет время.

5. Подчеркните правильный вариант прилагательного в данных предложениях:
- 1) Какой он *умен/умный!*
 - 2) Его мать готовит очень *интересны/интересные* блюда.
 - 3) Сколько допускается четверок в *красном/красной* дипломе?
 - 4) Я думаю, что их жизнь *прекрасный/прекрасная*.
 - 5) В *российском/российской* банке работают люди из Сербии.
 - 6) Очень много сахара в *вкусном/вкусной* шоколаде.

Anja Pešić

**INTERLINGUAL GRAMMATICAL INTERFERENCE
IN TEACHING RUSSIAN TO NATIVE SERBIAN LANGUAGE:
THE EXAMPLES OF GYMNASIUM "SVETI SAVA"
AND 13th BELGRADE GYMNASIUM**

Summary

The aim of our research was to show difficulties for native Serbian speakers in learning Russian as a second language. Those difficulties are mostly present because of the strong grammatical interference. Having this in mind we have created an exam that includes exercises with "tricky" questions.

The result of our exam has showed that grammatical interference is highly present in already mentioned languages, and therefore in our research we have offered some solutions for its avoidance.

Key words: interlingual grammatical interference, second foreign language, examination, the principle of one difficulty, morphology, syntax, gymnasium.

**У ФОКУСУ:
ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА**

ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА У СРБИЈИ: ПОГЛЕД У БЛИЖУ И ДАЉУ ПРОШЛОСТ

И данас се у Србији двојезична настава посматра као педагошка иновација, иако се у континуитету остварује већ 14 година. Са становишта анализе језичких образовних политика као јавних политика, та чињеница отвара неколика питања, од којих је једно улога различитих актера у процесу њеног увођења, остваривања и вредновања. Евидентирањем најважнијих домаћих искустава која су претходила увођењу двојезичне наставе 2004. године у две београдске образовне институције и анализом одређених аспеката тих искустава, овај рад тежи да одговори на питање учинка различитих актера у развијању тог модела наставе, али и да тиме што ће указати на проблеме који се јављају као константа, то јест који до сада нису ефикасно решени, поглед у прошлост стави у функцију будућег развоја двојезичне наставе.

Кључне речи: анализа језичких образовних политика, јавне политике, двојезична настава, Србија, улога актера, искуства из прошлости, нерешена питања

1. Специфичности положаја двојезичне наставе у Србији: уводне напомене

Пре близу једне и по деценије, тачније, 1. септембра 2004. године, двојезична настава у којој се користе српски и страни језик уведена је у две београдске школе: у ООШ „Владислав Рибникар“ започело се са реализацијом наставе на српском и на француском, а у Трећој београдској гимназији наставе на српском

* ljljana.djuric.55@gmail.com

и француском и на српском и италијанском језику. У следећим годинама, број школа са двојезичним одељењима увећавао се, као и број језичких комбинација – како са српским тако и са неким језицима националних мањина као наставним. Према подацима за 2017/2018. школску годину Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије¹, данас се двојезична настава у Србији изводи у 14 основних и 16 средњих школа, од тога у 28 на српском, по једна на мађарском и на хрватском, у комбинацији са неким од језика који се у нашем систему образовања уче као страни, са изузетком, за сада, шпанског језика.

С обзиром на то, сада већ значајно искуство, легитимно је запитати се зашто се у нашој средини двојезична настава и даље посматра као педагошка иновација², утолико пре што је

1 Захваљујемо доц. др Катарини Завишин што је поделила с нама податке добијене од Министарства

2 Као показатеље да се двојезична настава у нас и даље сматра педагошком иновацијом чије предности тек треба доказати, наводимо следеће чињенице:

1. За увођење двојезичне наставе, у складу са Правлиником о ближим условима за остваривање двојезичне наставе, «Службени гласник РС» 105/2015, 50/2016. и Правлиником о допунама Правилника о ближим условима за остваривање двојезичне наставе, «Службени гласник РС» 35/2017, заинтересоване школе Министарству просвете морају поднети захтев за добијање сагласности за остваривање двојезичне наставе, а уз захтев доставити елаборат који садржи читав низ елемената, међу којима:

- разлоге и оправданост увођења двојезичне наставе;

- циљеве и исходе реализације двојезичне наставе; детаљан опис модалитета начина реализације наставе;

- опис постојећих услова у школи, као и мере за одрживост програма, укључујући очекивану подршку (локална самоуправа, друго правно или физичко лице).

2. Поред тога, двојезична настава тема је докторских дисертација (на пример, теза *Теоријске основе и критичка анализа CLIL наставе на француском и на српском језику у средњој школи у Србији* Лидије Пасуљевић Швимел, под менторством проф. др Јулијане Вучо, одбрањена је 13. јула 2018. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду), научних и стручних скупова (на пример, LIEC18 BEING BILINGUAL у организацији Савремене гимназије, одржан је 19. маја 2018. године у Београду; напомињемо да смо део истраживања који представљамо у овом раду изложили управо на том скупу) и друго.

неких домаћих искустава, мање или више познатих стручној и научној јавности, било и у прошлости: на први поглед делује као да систем образовања Србије не успева ни да безрезервно прихвати, нити да дефинитивно одбаци тај модел наставе.

Покушај да се разуме специфичан положај двојезичне наставе у Србији и да се он објасни са становишта анализе јавних политика отвара могућност различитих праваца проучавања. Определили смо се да као окосницу ове дијахронијске анализе узмемо улоге актера укључених у фазе осмишљавања, имплементирања и евалуације двојезичне наставе, будући да на тај начин можемо стећи увид у њихове најбитније аспекте. Посебну пажњу посвећујемо односу учинка просветних власти и (страних) институција које су подржавале те пројекте с једне, и учинка наставника укључених у двојезичну наставу с друге стране, јер нам је почетна хипотеза у истраживању била да трајност пројекта у значајној мери зависи управо од односа оптерећења наставника и спремности просветних власти да то оптерећење вреднују на адекватан начин.

Истраживање се бави, дакле, кратким епизодама посматраним у релативно дугом периоду (око 45 година), што значи да смо примењивали комбиновани приступ тако што смо прво анализирали краткорочне стратешке интеракције актера, а затим, стављајући их у дугорочну перспективу, трагали за евентуалним променама узајамног односа актера. Истраживање се ослања на исказе учесника у пројектима, осим када је реч о првом послератном искуству, започетом 1957. године, за чију анализу користимо текстове објављене петнаестак година после укидања огледа, а чији су аутори били његови значајни актери.

У овом раду ћемо стога:

- дати преглед историјских искустава и њихових карактеристика,
- приказати, колико то извори омогућују, најрелевантније актере и њихове улоге,
- издвојити проблеме који су константно присутни у досадашњим искуствима, а који, уколико се њиховом решавању не приступи темељно, могу угрозити трајност данас акутелног модела.

2. Двојезична настава у систему образовања Србије

За аналитичара језичких образовних политика као јавних политика – схваћених, у складу са дефиницијом Милера и Сирела, као „нормативни оквири акције који теже да успоставе локалне поретке комбинујући елементе јавне моћи и елементе експертизе“ (in Ван Зантен 2005: 25), или оном Менија и Тенига, по којима је јавна политика „све оно што државни актери одлуче да предузму или да не предузму, што стварно учине или не учине“ поводом одређеног питања за које се процењује да је од јавног значаја (Мени и Тениг 1989: 134) – двојезична настава вишеструко је занимљива и изазовна јер ремети:

- устаљена виђења односа језика и образовања карактеристична за државе претежно стандарднојезичке културе, као што су многе европске земље, укључујући Србију (Филиповић 2014; Филиповић 2009),
- устаљена виђења значаја наставних садржаја нејезичких предмета у државама чија се образовна традиција темељи на наставним програмима претежно енциклопедијског типа.

Двојезична настава наводи на преиспитивање когнитивне и идентитетске функције језика наставе, приоритета садржаја нејезичких наставних предмета у односу на језик којим се тај садржај саопштава, улоге наставника (страног језика, нејезичког наставног предмета, матерњег језика / језика наставе) и његове компетенције („свезнајући“ наставник, сарадник у учењу, модератор итд.) и друго.

Двојезична настава се, међутим, јавља и у таквим срединама. То се десило и у Србији, и то у неколико наврата пре 2004, године увођења двојезичне наставе на српском и француском језику у VII и VIII разред ООШ “Владислав Рибникар” у Београду и двојезичне наставе на српском и француском језику и на српском и италијанском језику у Трећу београдску гимназију почев од првог разреда.

У овај временлов кренућемо обрнутом хронологијом, од искуства које је непосредно претходило 2004, па све даље у прошлост.

3. Послератна искуства

Школске године **2002/2003**, на иницијативу Девете београдске гимназије «Михаило Петровић-Алас» и Француског културног центра у Београду³ уведено је интегрисано учење француског језика и садржаја биологије. У оквиру додатне наставе, у поменутој гимназији држана је настава биологије на француском језику за заинтересоване ученике првог разреда. Професор француског језика⁴ који је реализовао ту наставу бирао 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 (Ђурић 2006: 31, 32).

Упркос мотивисаности ученика и наставника и добрих резултата у које се наставник уверио путем тестирања, овај пројекат није настављен, а од француске стране нисмо добили објашњење те одлуке, иако смо га у то време тражили у више наврата. Будући да су јула 2002. године Влада Републике Француске и Савезна влада Републике Југославије потписале Конвенцију о финансирању Пројекта *Помоћ Савезној Републици Југославији за обнову образовног система*, можемо претпоставити да поменути модел двојезичне наставе није у довољној мери одговарао могућностима које је Конвенција пружала, тачније, да је био исувише скромно замишљен за оквир који је пружао знатно шире могућности.

(На овом месту ћемо узгред поменути и једну иницијативу која се у неколико наврата појављивала током вишегодишње

3 Данас Француски институт у Србији.

4 Реч је о колеги Радету Котлајићу, коме овом приликом захваљујем на пренесеном искуству.

паузе у развијању домаћег модела двојезичне наставе. Реч је о неуспелим покушајима оснивања српско-француске гимназије. Двојезичној настави на српском и француском језику наине, онаквој каква је уведена 2004. године, претходили су, пре и непосредно после санкција⁵, бројни разговори француске стране и представника Министарства просвете Републике Србије о оснивању српско-француске гимназије. Иако су такве гимназије – у којима су наставни језици француски и језик дате државе – успешно имплементирани у многим земљама⁶, деведесетих година ХХ века у Србији није постојао друштвено-политички амбијент потребан за успешну реализацију тог пројекта који је убрзо и напуштен.)

Године 1966. уведена је интензивна настава (10 часова недељно) француског језика на раном узрасту⁷, почев од првог разреда, у београдску ОШ „Слободан Принцип Сељо“, касније ООШ „Владислав Рибникар“. Поред наставе језика, часови физичког, ликовног и музичког васпитања држани су једно време на француском језику; наставу тих предмета, која се одвијала у оквиру редовне наставе, држали су професори француског језика, што је било у колизији са правилником о стручној спреми. Пошто наставници француског језика нису били квалификовани за извођење наставе из тих наставних предмета, од овога се убрзо одустало. Од тада, ученици у свим разредима наведене школе имају по шест часова француског језика недељно.

5 Разговори су вођени почетком деведестих година, и прекинути када је Савет безбедности Уједињених нација увео санкције Савезној Републици Југославији (маја 1992. године до новембра 1996). После укидања санкција САД и Европске уније, октобра 2000, разговори су обновљени, али идеја није заживела.

6 То се односи како на европски континент тако и на остале континенте. Претраживач Интернета издваја следеће гимназије: Lycée franco-libanais, Lycée franco-allemand, Lycée franco-hellenique, Lycée franco-mexicain, Lycée franco-qatarien, Lycée franco-américain итд.

7 О овом значајном, троструком, огледу којим се уводи рано, интензивно и учење страног језика кроз двојезичну наставу у формални систем образовања у Србији више у Ђурић 2018.

1957⁸. године уведена је настава географије на немачком језику у експерименталну гимназију „Тодор Дукин“ у Бечеју⁹, а 1959, настава географије и на француском језику. Те године, настава историје изводила се на немачком језику. И поред извесних тешкоћа организационе природе, али и оних у вези са језичком компетенцијом наставника нејезичких наставних предмета¹⁰, модел се успешно ширио. Како смо то приказали на другом месту (Ђурић 2016: 173, 178, 216, 217), резултати рада у гимназији „Тодор Дукин“ у Бечеју и у Огледној гимназији „Иво-Лола Рибар“ у Сремској Митровици објављени су под насловом ‘Експериментално учење географије на страном језику у II разреду гимназије’, те су, „после извршених коректура добили дефинитивни облик и примењени у седам одељења, експерименталних и контролних, у Бечеју, Сремској Митровици, Новом Саду и Руми.“ Упркос позитивним резултатима овог и још неких огледа у гимназијама, „до дисеминације ових искустава није дошло, што се објашњава чињеницом да у школама претходно треба савладати низ тешкоћа организационе, кадровске и материјалне природе.“ (Кркљуш и Мелвингер 1980: 82)

Свеобухватна реформа образовања чији је правни темељ *Опћи закон о школству* (1958), као и „Велика флукуација кадра у огледним школама, изостанак давања утврђене новчане награде наставницима укљученим у огледе итд.“ (Ђурић 2016: 173, 174, према Кркљуш и Мелвингер 1980: 75–119), свакако су такође допринеле гашењу овог експеримента.

8 Ову годину узимамо на основу текста са званичног сајта Гимназије. Податак се не поклапа у потпуности са оним који налазимо у основном извору који користимо, по којем је Гимназија постала огледна 1959. године (Кркљуш и Мелвингер 1980: 72, напомена 8).

9 Данас Гимназија Бечеј.

10 „Сондажна настава географије на француском језику показала је да нису потпуно реалне поставке од којих се пошло“, то јест да је „требало створити услове у којима би се страни језик приближио функцији коју у школи има матерњи језик“ (Кркљуш и Мелвингер 1980: 82).

4. Искуства између два светска рата

Још један пример двојезичне наставе (која се у то време није тако звала) представља важно искуство које не треба заборавити: реч је о страним приватним школама које су у периоду између два светска рата могле образовати наше ученике¹¹ у складу са законима Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, касније Краљевине Југославије. У Београду је тада било неколико приватних страних основних школа и гимназија, грчка, јеврејска, чешка итд, „међу којима је једна од најугледнијих била Француско-српска школа“ (Николова 2008: 39), чувена школа „Сен Жозеф“, која је право рада од Министарства просвете Краљевине СХС добила **1926.** године. Поред основне школе, током петнаестогодишњег постојања, основани су забавиште, као и мушка и женска полугимназија.

На основу ђачких књижица ученика Француско-српске основне школе види се да је настава остваривана:

- на српском језику – веронаука, српски језик, земљопис и историја (по програму и уџбеницима за српске државне школе);
- на француском језику – lecture, grammaire, vocabulaire, récitation, calcul, calligraphie, travail manuel, gymnastique, chant.

„Наставу на српском језику, исту као у државним основним школама, држали су искључиво наставници и наставнице с југословенским држављанством. Часове ручног рада, цртања, лепог писања, певања и гимнастике водиле су милосрдне сестре или браћа, **а настава из рачуна и геометрије организована је тако да су, од прописана четири, два одржавана на српском, а два на француском језику**¹²“ (Николова 2008: 58, 59).

11 Оснивање приватних основних школа укинута је Законом о народним школама из 1929. (члан 164), али већ основане приватне народне школе могле су да наставе са радом под условом да „се најдаље за четири месеца после ступања наснагу овог Закона у свему саобразе његовим прописима.“

12 Подвлачи Љ.Ђ.

Ученици школе „Сен Жозеф“ имали су већи укупан фонд часова од ученика државних српских школа, и то за осам часова у првом разреду, да би се разлика постепено смањивала. Највећи број часова француског језика био је у првом разреду (чак 11), а најмањи у четвртном (9).

5. Шта нам је остало од тих искустава

Послератна искуства, којима је заједничка неселективност – двојезичну наставу пратили су сви ученици дате гимназије или датог одељења, и сви ученици ОШ „Слободан Принцип Сељо“ односно ООШ „Владислав Рибникар“, а 2002/2003. сви заинтересовани ученици – омогућила су стварање законске основе за двојезичну наставу; рекло би се, такође, да су код бивших ученика остали чврсти ставови о томе шта је добар модел двојезичне наставе, а код наставника који су радили у двојезичној настави одређене недоумице и свест о проблемима. Даћемо неколико примера:

- Законска основа обезбеђена је Законом о средњем образовању из 1967. године, у чијем је члану 21 утврђено следеће: „У гимназијама се може организовати настава на страним језицима из појединих наставних предмета – групе предмета или свих наставних предмета“ (Просветни гласник 1967: 155-156); законска могућност организовања двојезичне наставе, иако је ретко коришћена у пракси до 2004. године, задржала се и у касније донесеним законима о средњем образовању.
- У ОШ „Слободан Принцип Сељо“, која је постала ООШ „Владислав Рибникар“ спајањем са ОШ „Алекса Шантић“ 1976. године, укинута је двојезична настава, и задржана је само интензивна настава француског језика од I разреда, са по шест часова недељно; међу оним бившим ученицима који су похађали наставу по првобитном моделу и са којима смо имали прилике да разговарамо, остало је уверење да је тај први приступ био

изванредно ефикасан, штавише, „неупоредиво бољи систем“¹³ од оног који је настао после укидања наставе нејезичких предмета на француском, јер „до V разреда ученици нису чули реч српског језика од наставника који су предавали француски језик и друге предмете на француском језику, те су с њима спонтано комуницирали искључиво на француском“. Поред тога, на часовима француског језика, наставници су обрађивали најважније појмове које су ученици савладали из математике и других наставних предмета.

- Међу наставницима француског језика који су тада, поред наставе француског језика, држали и наставу нејезичких предмета, остала је свест о проблемима¹⁴:
 - правне природе – по правилнику о стручној спреми нису били квалификовани за држање те наставе, те су се осећали „као у илегалу“ и били у извесном страху за свој положај;
 - методолошке природе – сусретали су се са бројним недоумицама, нпр. треба ли дати предност језичком аспекту или садржајима датог наставног предмета, како предавати предмет за који нису били стручни итд.

Разуме се да је искуство из периода између два светска рата сасвим другачије природе, већ и на основу чињенице да су школу „Сен Жозеф“ уписивала деца припадници тадашње

13 У питању је мишљење десет бивших ученика са којима смо водили разговор о овој теми. Посебно истичемо мишљење Аните Ђурић (чије смо речи у горњем пасусу цитирали), која је од 1972. године похађала наставу по првобитном моделу, а после постала професор француског језика у истој школи. Колегиница Анита Ђурић има утисак да сви бивши ученици њене генерације са којима је у контакту и данас могу да комуницирају на француском језику, без обзира на професију којом се баве.

14 Ово мишљење пренеле су нам колегинице Весна Фила, и сама наставник француског језика, касније дугогодишњи директор Школе, и Анка Ивковић, такође дугогодишњи наставник француског језика у Школи, којима овом приликом захваљујемо. Напомињемо да је Анка Ивковић приказала овај оглед на међународном конгресу о учењу француског језика који је 1992. одржан у Барселони. Рад, нажалост, није сачуван.

друштвене елите¹⁵ јер се школарина плаћала¹⁶. Очекивано је, стога, да је елитно образовање давало и одговарајуће резултате. „Кроз Француско-српску школу Сен Жозеф током петнаест година, колико је она постојала, прошло је око 3000 ђака. Њени учитељи, професори и васпитачи својим знањем и моралним ставовима утицали су у великој мери на формирање многих будућих уметника и научника, стваралаца српске просвете, културе и науке. Међу њима су били Олга Јеврић, вајар, Милка Ивић, лингвиста, Иван Антић, архитекта, Драгољуб Гостушки, композитор, Милутин Стефановић, хемичар, Милош Велимировић, музиколог, Мирон Флашар, историчар књижевности, и многи други.“ (Николова 2008: 97) Образовање у иностраној школи није, дакле, довело до губитка идентитета ученика, како се неретко стаховало и страхује данас, штавише, рекло би се да је код њих развило специфичну врсту патриотизма, то јест жеље да се досегну врхунски нивои у изабраним професијама.

Важном тековином овог искуства можемо сматрати и то што су неки од бивших ученика били међу иницијаторима огледног учења француског језика у ОШ „Слободан Принцип Сељо“ (Ђурић 2018). Са становишта нашег истраживања, од оног што је остало после тог искуства, најважније јесте уверење да је овај специфичан вид наставе дао одличне резултате, ми бисмо данас рекли, омогућио ученицима да стекну и комуникативну, и академску и интеркултурну компетенцију: „Добро организовано паралелно учење свих појмова и на српском и на француском језику, уз велико залагање страних и домаћих

15 Можемо ову чињеницу довести у везу са тезом Клода Тришоа који прави разлику између елита у западној Европи – које су се од народних маса, школованих на националном језику, издвајале по знању класичних језика, и елита источне и централне Европе – чији су национални језици релативно скоро стекли тај статус и које су своју децу слале у школе у којима се настава изводила у потпуности или делом на француском, немачком или енглеском језику. Као једну од првих двојезичних школа Тришо помиње гимназију у Нафплију (привремена престоница, од 1829. до 1934, новостворене Грчке), која је основана 1833, затим двојезичне школе у Бугарској и Турској, основане 1868. године (Тришо 2008: 47).

16 „За школарину и интернатски смештај давало [се] 1.200 до 1.500 динара, а то је у оно време био велики износ [...]“ (Николова 2008: 69).

учитеља и професора, давало је високе резултате код ученика. У учењу су примењиване савремене методе, а принцип очигледности био је спровођен и код деце предшколског узраста, која су страни језик усвајала *сликовном* методом. Друштвени живот и ваннаставне активности, школске приредбе и излети доприносили су јачању колективног духа међу ученицима и повезивали две различите културе – српску и француску.“ (Николова 2008: 91)

6. Актери у описаним (послератним) искуствима и њихове улоге

Језичке образовне политике, као и јавне политике уопште, осмишљавају се, остврују и вреднују уз учешће значајног броја актера. У свим процесима, па тако и у иновативним, учествују просветне власти као доносиоци одлука, директори школа, који у доношењу одлука учествују саветодавно, у својству познавалаца праксе, и наставници, најчешће као реализатори. Родитељи ученика могу бити на изванредан начин укључени, било преко својих представника у школским одборима или представника својих удружења, било као угледни (или политички моћни) појединци. Значајни актери могу бити и експерти, чланови високообразовних институција, као и струковна и друга удружења.

Прва груба подела дели актере на државне и недржавне. За потребе овог истраживања користићемо нешто другачију типологију, у складу са конкретним улогама у горе описаним искуствима¹⁷:

- **доносиоци одлука** на крају процеса осмишљавања одређених решења: министри са својим непосредним са-

17 Због обима рада, изостављамо неке категорије актера, на пример кориснике (ученици, родитељи), или евалуаторе који се, у конкретним искуствима које смо представили, не појављују као екстерни актери (евалуацију, када је било, најчешће су вршили државни актери или сами наставници укључени у пројекат).

ДВОЈЕЗИЧНА НАСТАВА У СРБИЈИ: ПОГЛЕД У БЛИЖУ И ДАЉУ ПРОШЛОСТ

- радницима, запослени у Министарству просвете, у заводима и секретаријатима (републички и покрајински ниво) одговорни за питања наставе страних језика;
- **пружаоци подршке** (у осмишљавању пројекта, опремању школа, усавршавању наставника и друго): стране институције које раде на територији Србије, то јест амбасаде, културни центри, институти и слично;
 - непосредни спроводиоци одлука, то јест **реализатори пројекта**: наставници језичких и нејезичких наставних предмета.

Сва три приказана искуства имала су релативно краatak век трајања. Разлоге њиховог обустављања већ смо навели у делу рада у којем смо их представили. Покушаћемо сада да у табеларном приказу размотримо удео доносилаца одлука, пружалаца подршке и наставника реализатора у развоју двојезичне наставе.

УДЕО АКТЕРА У РАЗВОЈУ ДВОЈЕЗИЧНЕ НАСТАВЕ

АКТИВНОСТИ И УЧИНАК АКТЕРА	ДОНОСИОЦИ ОДЛУКА	ПРУЖАОЦИ ПОДРШКЕ	НАСТАВНИЦИ РЕАЛИЗАТОРИ
ИСКУСТВА 2002/2003.	/	- Француски културни центар дао иницијативу; - доделио лектора Француза.	- Наставник француског језика учествовао у давању иницијативе; - у сарадњи са колегом, вршио избор садржаја из биологије, припремао (планирао, израђивао / прилагођавао наставне материјале); - држао додатну наставу; - вредновао постигнућа ученика.

<p>1966.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Влада СФРЈ потписала споразум Владом Републике Француске; - Републички секретаријат за образовање и културу СР Србије одобрио; - СО Врачар дала сагласност; - Просветно-педагошки завод у Београду помогао у имплементацији¹; - држава финансира наставу кроз личне дохотке наставника. 	<ul style="list-style-type: none"> - Француска амбасада и Француски културни центар помагали у опреми и уџбеницима; - доделили учитеља Француза; - додељивали стипендије за наставнике. 	<ul style="list-style-type: none"> - Наставници француског језика држали наставу француског језика на раном узрасту, по аудио-визуелној методи <i>Frère Jacques</i>; - наставници француског језика држали наставу ликовног, музичког и физичког васпитања на француском језику: уз консултације са учитељима, припремали (планирали, израђивали / прилагођавали наставне материјале); - вредновали постигнућа ученика; - анкетирали родитеље; - организовали приредбе; - примали госте из Француске, поред осталих, супругу француског председника Жискара Д'Естена и Јованку Броз².
<p>1957.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Секретаријат за просвету и културу Аутономне Војводине дао иницијативу, то јест: - осмислио оглед - имплементирао га - пратио и вредновао - вршио дисеминацију. 	<p style="text-align: center;">/</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Наставници географије и историје држали наставу својих наставних предмета на немачком односно на француском језику, то јест: - припремали се, а потом и држали наставу на језику који су учили као страни; - вредновали постигнућа ученика; - учествовали у унапређивању огледа ради његове дисеминације.

Као што се из табеле може видети, државни актери имали су значајног удела у искуствима из 1957. и 1966. Та два пројекта су и званично били огледи, те се без учешћа просветних власти нису могли ни увести ни спровести; оба треба посматрати у контексту децентрализације која „доводи до јачања иниција-

тива школских органа и самих школа“ (Комисија за реформу школства 1957: 12), а прво искуство и у контексту припрема за свеобухватну реформу образовања, будући да је у изабраним школама требало проверити „вредност појединих решења и ставова у тражењу и изграђивању концепције реформисане школе“ (Кркљуш и Мелвингер 1980: 69). Сасвим другачија је ситуација са искуством из 2002/2003. године, за које није било потребно одобрење просветних власти, с обзиром на то да је сваки наставник слободан да врши избор садржаја на основу којих ће остваривати додатну наставу. То се последње искуство, међутим, показало и као најкраткотрајније, оно са најнижим степеном импакта на систем образовања, што је неоправдано имајући у виду бројне практичне предности тог модела и могућности његовог прилагођавања локалним потребама и кадровским могућностима сваке средине.

На основу анализе извора, констатујемо да се у сва три случаја јављао изванредан број истоветних проблема, на пример:

- недостатак адекватних наставних материјала,
- недовољна (?) компетенција наставника, формална (да ли испуњавају услове правилника о стручној спреми) и суштинска (језичка и методичка),
- питање преласка са огледа на сталан модел,
- одсуство екстерног вредновања итд.

Јавља се такође очигледна неуравнотеженост између обавеза наставника и њихове скромне (или непостојеће) улоге у осмишљавању пројекта, а поготово између њиховог великог ангажовања и одсуства адекватне награде за изузетне напоре којима су константно изложени: ни у једном случају које смо разматрали, наиме, није било реализовано материјално награђивање, нити смањење фонда часова, како се такође могао разрешити проблем и дати подстрек наставницима укљученим у пројекат. Њихова једина награда били су резултати ученика и понеки одлазак на стручно усавршавање, због чега су многи изгубили мотивацију. Тај однос према наставницима реализаторима показује се као непромењен у истраживаном периоду.

7. Закључне напомене

Наша почетна хипотеза да трајност пројекта у значајној мери зависи од односа оптерећења наставника и спремности просветних власти да вреднују то оптерећење потврђено је резултатима истраживања. Као значајан фактор трајности пројекта издвојили смо и степен ангажовања доносилаца одлука и пружалаца подршке. Висок степен постигнућа ученика, међутим, изгледа да има одређени утицај, али са одложеним дејством: ти резултати нису успели да спрече укидање пројекта, али су допринели покретању нових, сличних иницијатива.

Осим проблема које смо већ издвојили као константно присутне, треба поменути и невидљиве отпоре овом моделу наставе који нису били предмет нашег истраживања, а који указују на опстајање бројних предрасуда о којима се у стручној и научној јавности не говори довољно. Доживљена некад као угрожавајућа (доводи у питање, на пример, једнакост ученика јер се остварује у привилегованим условима и најчешће у елитним школама; угоржава, наводно, ученика јер ће га учење нејезичких наставних предмета на страном језику онемогућити да квалитетно савлада садржаје или ће га тај модел наставе усмерити на студије у некој другој земљи), хваљена с друге стране као најбољи начин образовања за опстанак малих Европљана, као врста образовања који у себи носи вредности као што су толеранција, комплексност, радозналост (Лијети 1994), двојезична настава кристалише многе животне тензије које и иначе постоје у друштву, па јој зато треба посветити посебну пажњу у даљим истраживањима, како у области глотодидактике тако и у области анализе језичких образовних политика.

ЛИТЕРАТУРА

- Ван Зантен 2005: Van Zanten, A. *Les Politiques d'éducation*. Paris : PUF.
Ђурић 2018: Ђурић, Лј. *Les langues vivantes à l'âge précoce en Serbie : Quelle(s) influence(s)*

- de l'enseignement non formel sur les politiques linguistiques éducatives ? (Entretien avec le professeur Konstantinović). У: Вучо, Ј. и др (ур.) *Филолошка истраживања данас, вол. 9: Рано и почетно учење страних језика у формалном образовању*. Београд: Филолошки факултет. У штампи.
- Ђурић 2016: Ђурић, Љ. *Страни језици у образовној политици Србије*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Ђурић 2006: Ђурић, Љ. Огледи и иновативни пројекти у настави француског језика. *Иновације у настави*. Београд: Учитељски факултет, 2006. - Стр. 28 - 40.
- Комисија за реформу школства 1957: Komisija za reformu školstva. *Stanje i razvoj gimnazija. Dokumentacija uz predloge za reformu školstva*. Београд: Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Кркљуш и Мелвингер 1980: Krkljuš, M. i Melvinger, Z. Значај угледних-огледних школа и експерименталних оделjenja за унапређење васпитања и образовања. У: Ђурић, Ј, Месарош, М, Мичић, С, Микић, Р, Џдерић, М. (1980) *Tri i po decenije razvoja vaspitanja i obrazovanja u SAP Vojvodini*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 65–119.
- Лијети 1994: Lietti, A. *Pour une éducation bilingue. Guide de survie à l'usage des petits Européens*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Мени и Тениг 1989: Mény, Y. et Thoenig, J-C. *Politiques publiques*. Paris : PUF.
- Николова 2008: Николова, М. *Француско-српска школа Сен Жозеф*, Београд: Педагошки музеј.
- Тришо 2008: Truchot, C. *Europe : l'enjeu linguistique*. Paris: La documentation française.
- Филиповић 2014: Филиповић, Ј. Теоријски концепти и специфичности језичке образовне политике. У: Филиповић, Ј. и Дурбаба, О. (ур.) *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет,
- Филиповић 2009: Filipović, J. *Моћ речи. Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Београд: Zadužbina Andrejević.

Ljiljana Đurić

**L'ENSEIGNEMENT BILINGUE EN SERBIE:
UN REGARD RETROSPECTIF**

Résumée

Aujourd'hui encore, l'enseignement bilingue est perçu en Serbie comme une innovation pédagogique, bien qu'il y soit implanté de façon continue depuis 14 ans. Du point de vue de l'analyse des politiques linguistiques éducatives en termes de politiques publiques, ce fait nous pousse à nous poser un certain nombre de questions, parmi lesquelles celle du rôle des acteurs (décideurs, partenaires-soutiens étrangers, enseignants-réalisateurs) dans les processus d'introduction, de réalisation et d'évaluation de ce modèle d'enseignement.

En récapitulant les expériences les plus importantes qui ont précédé, en Serbie, l'introduction, en 2004, de l'enseignement bilingue dans deux établissements scolaires de Belgrade (suivie par d'autres établissements dans la capitale et en province, pour arriver, de nos jours, à une trentaine d'écoles primaires-collèges et de lycées bilingues ou à sections bilingues), et en soulignant certains aspects de ces expériences relativement éphémères, cet article cherche à mettre en lumière les rôles respectifs et les interactions stratégiques des acteurs dans le temps court. Placée dans une perspective de longue durée, l'analyse des tentatives empiriques de développer en Serbie un modèle d'enseignement bilingue original (d'abord en 1957 dans le lycée de Bečej, petite ville de la province autonome de Voïvodine, puis en 1966 à l'école primaire-collège « Vladislav Ribnikar » de Belgrade, et enfin en 2002/2003 au Lycée IX de Belgrade) montre que toutes ont été marquées de difficultés qui n'ont pas été résolues à ce jour et qui rendent le modèle actuel tout aussi fragile que ceux du passé.

Mots clés: l'analyse des politique linguistiques éducatives, politiques publiques, l'enseignement bilingue, Serbie, le rôle des acteurs, les expériences du passé, les difficultés irrésolues

DVOJEZIČNA (CLIL) NASTAVA U OBRAZOVNOM SISTEMU SRBIJE: SADAŠNJI IZAZOVI I PREDLOG SMERNICA ZA BUDUĆNOST

Predmet rada predstavlja opis trenutne organizacije dvojezične nastave u obrazovnom sistemu Republike Srbije sa izdvojenim izazovima pred kojima se nalaze učenici i nastavnici u datom kontekstu nastave. U radu je prikazan sadržaj *Pravilnika o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* sa posebnim osvrtom na nedostajuće elemente dokumenta kao što su: usavršavanje nastavnika, upotreba udžbenika, kriterijumi za ocenjivanje učenika i struktura završnog (maturuskog) ispita na kraju srednjoškolskog ciklusa.

Na osnovu analize pomenutih aspekata u evropskoj praksi CLIL nastave, predložene su smernice za dalji razvoj dvojezične nastave u Republici Srbije sa posebnim osvrtom na elemente koji nedostaju u datom obrazovnom sistemu.

Ključne reči: dvojezična CLIL nastava, usavršavanje nastavnika, udžbenici, ocenjivanje, završni (maturski) ispit

1. Uvod

Pojam CLIL metode (engl. *Content and Language Integrated Learning*), poznat pod nazivom "Integrirano učenje jezika i sadržaja", odnosi se na dvojezičnu nastavu koja se odvija na stranom i maternjem jeziku. U CLIL nastavi učenici usvajaju nejezičke sadržaje (određeni nastavni predmet) posredstvom stranog jezika koji dobija takozvanu posrednu ulogu (engl. *vehicular language*) u ovom

* katarina.zavisin@gmail.com

obliku nastave. Na ovaj način strani jezik se usvaja istovremeno sa datim nejezičkim predmetom (Marš i dr. 2002).

Ovakav oblik nastave počeo je da se primenjuje u evropskim zemljama devedesetih godina XX veka čemu je prethodila rezolucija Evropske Komisije kojom se ističe značaj učenja stranih jezika, te se preporučuje uvođenje tri strana (evropska) jezika u obrazovne sisteme zemalja članica Evropske Unije. Pored toga, od 2000. godine Evropska Komisija preporučuje uvođenje CLIL metode u srednjim školama, kao i interdisciplinarnog pristupa u nastavi (Juridisi 2006: 8-9).

U skladu sa predmetom našeg rada opisaćemo trenutnu organizaciju CLIL nastave u obrazovnom sistemu Srbije izdvojivši izazove pred kojima se nalaze učenici i nastavnici, te na osnovu prakse evropskih zemalja predložiti dalje smernice u cilju poboljšanja kvaliteta ovog oblika nastave.

2. Dvojezična (CLIL) nastava u obrazovnom sistemu Srbije od 2000. godine

Ministarstvo obrazovanja Republike Srbije pokrenulo je 2000. godine niz projekata u cilju osavremenjivanja obrazovnog sistema u zemlji. S tim u vezi, predviđeno je uvođenje najmanje dva strana jezika tokom osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, kao i tri ili više stranih jezika koji bi imali status izbornih predmeta. Takođe, pomenuta reforma podrazumevala je i mogućnost uvođenja CLIL (dvojezične) nastave koja bi podrazumevala dualnu upotrebu stranog i maternjeg jezika na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou (Filipović i dr. 2007: 234).

Model CLIL nastave uvodi se od školske 2004/2005. u Trećoj beogradskoj gimnaziji na francuskom, odnosno italijanskom jeziku rešenjem Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije kojim je ovaj oblik nastave definisam kao ogledni (Vučo 2006:42). Nakon toga, širom zemlje obrazuju se dvojezična odeljenja, kako u srednjim, tako i u osnovnim školama, koja podrazumevaju upotrebu različitih stranih jezika kao posrednih u nastavi. Trenutno CLIL (dvo-

jezična) nastava zastupljena je u 14 osnovnih i 16 srednjih škola u kojima se nastava izvodi na engleskom, nemačkom, ruskom, francuskom ili italijanskom jeziku i srpskom, odnosno jeziku nacionalne manjine.¹ Godine 2015. ministar prosvete donosi „Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave“² (u daljem tekstu PDN) kojim se detaljnije određuju pojedini aspekti ovakvog oblika nastave. Naime, u PDN-u su prisutni sledeće aspekti nastave: uslovi koje škole treba da ispune u cilju dobijanja saglasnosti za izvođenje dvojezične nastave, mogućnosti uvođenje dvojezične nastave na osnovnoškolskom, odnosno srednjoškolskom nivou, neophodni jezički nivo za upis u ova odeljenja, traženi jezički nivo nastavnika koji su uključeni u dvojezičnu nastavu, kao i način praćenja i vrednovanja kvaliteta izvođenja dvojezične nastave.

Međutim, PDN ne određuje detaljnije sledeće elemente koje smatramo značajnim za uspešno izvođenje CLIL nastave: status i usavršavanje nastavnika, upotrebu udžbenika i drugih didaktičkih materijala, kriterijume za ocenjivanje učenika, kao i završni (maturski) ispit. U narednim poglavljima prikazaćemo iskustva drugih zemalja u vezi sa pomenutim aspektima nastave koja mogu poslužiti kao modeli poboljšanje kvaliteta dvojezične nastave u okviru obrazovnog sistema Srbije.

3. Usavršavanje CLIL nastavnika: iskustva iz inostranstva

S obzirom da CLIL nastava podrazumeva, sa jedne strane, nastavu na stranom i maternjem jeziku i podučavanje nastavnog (nejezičkog) predmeta i stranog jezika sa druge strane, proizilazi potreba da CLIL nastavnik bude obučen da podučava svoj predmet kroz strani jezik, tačnije, da omogući učeniku istovremeno usvajanje nejezičkog sadržaja i stranog jezika. Slično ovome, nastavnik stranog jezika osmišljava nastavu kroz upotrebu stranog jezika na tekstovima različite tematske sadržine u cilju razvijanja akademske kompetencije (Dejl i Taner 2012).

1 Prema podacima koordinatorke za dvojezičnu nastavu Tatjane Jovanović pri Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
2 Službeni glasnik RS“, br. 105/2015, 50/2016.

Na osnovu pomenutih karakteristika CLIL nastave jasno je da je poznavanje stranog jezika za nastavnika od izuzetne važnosti, ali nije isključivo i jedini uslov za kvalitetnu nastavu. U većini evropskih zemalja usavršavanje nastavnika podrazumeva pohađanje CLIL kurseva (u vezi sa metodama i tehnikama rada), kao i kurseva za usavršavanje određenog stranog jezika, najčešće pri Univerzitetima³. Naime, kursevi uglavnom podrazumevaju uvođenje nastavnika u opšte teorijske osnove didaktičko-metodoloških aspekata CLIL nastave, kao i upoznavanje nastavnika sa specifičnim didaktičkim odlikama određenih nejezičkih predmeta koji se izvode na datom posredničkom jeziku. Pored toga, kao što je slučaj u Italiji, kursevi obično podrazumevaju i praktični deo u vezi sa CLIL metodologijom za prirodne i društvene nauke koje se izvode na posrednim jezicima kao što su engleski, francuski, nemački ili španski jezik. Pored mogućnosti usavršavanja nastavnika pri lokalnim univerzitetskim centrima ili takozvanim agencijama za usavršavanje nastavnika, nastavnici često imaju podršku lokalnih institucija da pohađaju pomenute specijalizovane kurseve i u inostranstvu (kao što je slučaj sa Španijom). Takođe, najčešća praksa pri pomenutim centrima za usavršavanje podrazumeva i umrežavanje nastavnika u cilju razmene iskustava i didaktičkih materijala. Pored Univerziteta, pojedine zemlje (poput Španije) omogućavaju nastavnicima obuke pri centrima za usavršavanje nastavnika koje se mogu pratiti direktno ili preko on-line kurseva. Podrška nastavnicima u praksi ogleda se i u mogućnosti da se obezbedi tzv. asistent za strani jezik uz pomoć Evropske komisije za permanentno obrazovanje koji saraduje kako sa nastavnikom nejezičkog predmeta, tako i sa nastavnikom stranog jezika.

4. Usavršavanje CLIL nastavnika u Srbiji

Obrazovni sistem Republike Srbije propisuje kontinuirano usavršavanje nastavnika kako na osnovnoškolskom, tako i na srednjoškolskom nivou. Pri relevantnim državnim centrima i institucijama

3 Detaljnije o kursevima za usavršavanje CLIL nastavnika: Zavišin 2017a.

koje se bave organizacijom seminara i kurseva za usavršavanje nastavnika⁴ nastavnici imaju mogućnost da razvijaju nastavničke kompetencije koje su grupisane u četiri glavne oblasti: nastavna oblast, predmet i metodika nastave (K1), poučavanje i učenje (K2), podrška razvoju ličnosti učenika (K3) i komunikacija i saradnje (K4). Tako, na osnovu profesionalnih prioriteta svaki nastavnik može da izabere seminare i obuke u toku školske godine koje će pohađati. S tim u vezi, nastavnici su do sada imali mogućnost da pohađaju nekoliko seminara i u vezi sa temama koje se tiču CLIL nastave⁵.

Pored navedenih kurseva za usavršavanje koji su dostupni svim nastavnicima, najčešće postoji i mogućnost usavršavanja nastavnika koju pruža država čiji jezik je posredni jezik u CLIL nastavi. Reč je najčešće o međudržavnoj saradnji između Republike Srbije i date zemlje koja se obavezuje na različite oblike podrške bilingvalnoj nastavi, a jedan od aspekata saradnje podrazumeva i obezbeđivanje stipendija za pohađanje kurseva za usavršavanje stranog jezika nastavnicima koji su uključeni u CLIL nastavu.⁶

5. Udžbenici i didaktički materijali u CLIL-u

S obzirom da je u okviru obrazovnog sistema Srbije izostavljena preporuka nastavnicima u CLIL kontekstu u vezi sa odabirom udžbenika i didaktičkog materijala, smatramo da je od izuzetne važnosti skrenuti pažnju na ovaj izazov sa kojima se susreću nastavnici na samom početku uključivanja u ovaj oblik nastave.

Naime, na osnovu prakse evropskih i drugih zemalja u vezi sa upotrebom posebnih didaktičkih materijala za kontekst CLIL nastave, napomenuli bismo da prevođenje knjiga sa maternjeg jezika na

4 Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju pri Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (skr. ZUOV), dostupan na <http://www.zuov.rs/> i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja (skr. ZVKV), dostupan na: <http://ceo.edu.rs/>

5 <http://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog>

6 Jedan od takvih primera je Memorandum o saradnji između Republike Italije i Republike Srbije: http://www.ambbelgrado.esteri.it/ambasciata_belgrado/sr/i_rapporti_bilaterali/cooperazione%20culturale

strani nije pružilo zadovoljavajuće rezultate. Stoga, najčešća praksa u ovoj oblasti podrazumeva samostalnu pripremu materijala za CLIL nastavu. S tim u vezi, nastavnici koriste u nastavi različita pomoćna sredstva savremene tehnologije (video i audio pomagala, Internet i sl.), kao i različite dodatne tekstualne materijale (Juridis 2006).

Takođe, istakli bismo praksu tzv. Evropskih škola u kojima nastavnici, pored samostalne pripreme i prilagođavanja didaktičkih materijala u skladu sa potrebama nastave i jezičkim nivoom učenika, sastavljaju i višejezične rečnike stručnih termina. Ovakvi rečnici pružaju nastavniku dodatnu sigurnost da su učenici usvojili određenu terminologiju, kako na stranom, tako i na maternjem jeziku (Birdsmor 1993: 121 – 155).

6. Kriterijumi za ocenjivanje u CLIL nastavi

S obzirom da tema našeg rada nije detaljna (glotodidaktička) analiza pojedinih aspekata CLIL nastave nećemo se detaljnije baviti problemom ocenjivanja, već ćemo u kratkim crtama ilustrovati složenost ovog izazova kako bismo ukazali na potrebu za pružanje podrške nastavnicama u rešavanju datog problema. Naime, u vezi sa ocenjivanjem učenika u CLIL nastavi među nastavnicima je prisutna nedoumica šta ocenjivati u produkciji učenika (jezik i/ili sadržaj) i koje kriterijume primenjivati.

Prema opštim preporukama (Juridis 2006: 29) nastavnik treba prevashodno da ocenjuje sadržaj nejezičkog predmeta, ali se istovremeno preporučuje međusobna saradnja nastavnika nejezičkog predmeta i nastavnika stranog jezika u definisanju kriterijuma za ocenjivanje.

Koliko je složeno pitanje ocenjivanje učenika u CLIL nastavi moguće je videti na osnovu analize elemenata sadržaja i jezika na koju ukazuju pojedini autori (Kojl i dr. 2010: 116-119). Tako, prilikom ocenjivanja najezičkog sadržaja nastavnik treba da ima u vidu sledeće elemente: podatke tj. činjenice koje učenik navodi u vezi sa datim predmetom, stepen opšteg razumevanja materije, veštinu manipulacije sadržajem (koristeći se veštinama višeg kognitivnog nivoa kao što su tumačenje, analiza, sinteza i primena sadržaja), kao i stepen veštine

koju učenik poseduje u samostalnom istraživanju. Sa druge strane, prilikom ocenjivanja jezika nastavnik treba da ima na umu da jezik podrazumeva sledeće aspekte koje učenik treba da usvoji: poznavanje specifične terminologije predmeta, sposobnost upotrebe odgovarajućih jezičkih (morfo-sintaksičkih) struktura u cilju izražavanja slaganja/ neslaganja sa sagovornikom, sopstvenog mišljenja, kao i sposobnost postavljanja pitanja i prenošenja različitih rezultata, izveštaja i slično, potom, stepen usmenog i pismenog razumevanja sadržaja, kao i nivo posedovanja svesti o gramatičkim odlikama jezika.

Ocenjivanje u CLIL nastavi predstavlja jedan od većih izazova sa kojima se suočava nastavnik, te predstavlja jednu od obaveznih tema koje se obrađuju na pomenutim kursevima usavršavanja nastavnika u svetu, dok obrazovni sistem u Srbiji ne pruža podršku nastavniciima u vezi sa ovom problematikom.

7. Završni (maturski) ispit u CLIL nastavi: pojedina evropska iskustva

U ovom poglavlju osvrnućemo se na pojedine primere sadržaja i organizacije matorskog ispita koje bi mogle poslužiti kao smernice za CLIL nastavu u okviru obrazovnog sistema Republike Srbije.

Evropske škole (engl. *European schools*) najčešće predstavljaju dobre primere CLIL nastave, te ih mnogi autori, poput Bejkera, (Bejker 2007:132) svrstavaju u modele na osnovu kojih je neophodno organizovati nastavnu praksu. Tako na primer, kada je reč o stranim jezicima koji su posredni jezici u nastavi, najčešće je moguće da učenik prati nastavu na najmanje dva strana jezika, dok postoji mogućnost i da se uči i dodatni, četvrti strani jezik. Kada je reč o matorskom (završnom) ispitu, učenicima se pruža mogućnost da izaberu predmete koje će polagati na maternjem i stranom jeziku, dok se drugi strani jezik polaže kao zaseban predmet ili kao posredni jezik u CLIL kontekstu (Birdsmor, 1993: 121,122).

Interesantna je praksa u francuskim dvojezičnim školama (Tardju i Dolitski 2012: 4) u kojima je polaganje matorskog ispita na stranom jeziku uslovljeno prethodnim polaganjem ispita stranog jezika na nivou B2 prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru*.

Italijanski obrazovni sistem omogućava učenicima da izaberu predmet koji su pratili na stranom jeziku kao jedan od maturalnih ispita. Naime, učenici mogu da polažu pismeni deo nejezičkog predmeta čija se nastava odvijala u skladu sa CLIL metodom na maternjem jeziku, dok usmeni deo ispita podrazumeva polaganje na stranom jeziku ukoliko je nastavnik koji je izvodio nastavu na stranom jeziku jedan od članova ispitne komisije⁷.

Kada je reč o Mađarskoj, napomenuli bismo cilj koji se postavlja pred učenike u CLIL programima, a koji podrazumeva da učenici koji prate dvojezičnu nastavu steknu jednake kompetencije iz nejezičkih predmeta, odnosno kao i učenici koji prate nastavu na maternjem jeziku. Takođe, mađarski školski program podrazumeva izuzetno visok nedeljni fond časova stranog jezika, posebno tokom prve godine gimnazije (12 časova nedeljno). Za završni ispit učenici mogu, ukoliko žele, da polažu nejezički predmet na stranom jeziku.⁸

Zajedničko za sve evropske zemlje koje neguju CLIL nastavu na srednjoškolskom nivou jeste da izdaju učenicima potvrdu da su pratili nastavu u ovom dvojezičnom kontekstu. Uglavnom bilateralni sporazum osigurava učenicima prohodnost ka fakultetima, te stoga učenici iz Češke, Poljske, Nemačke, Mađarske i Bugarske ne polažu prijemni test za upis na fakultete u datim zemljama (Juridis 2006: 29).

8. Završni (maturalni) ispit u CLIL kontekstu u obrazovnom sistemu Srbije

Organizacija i sadržaj završnog maturalnog ispita za učenike koji su pratili nastavu u skladu sa CLIL metodom nisu obuhvaćeni do sada ni jednim pravilnikom u obrazovnom sistemu Srbije, te se za ovaj ispit primenjuje zakon za gimnazije društveno-jezičkog

7 Detaljnije informacije dostupne na sajtu <http://www.miur.gov.it/web/guest/domande-e-risposte>

8 U radu je opisan primer mađarsko-engleske gimnazije Tončiš Mihalj (mađ. Táncsics Mihály) koja primenjuje CLIL nastavu u svom kurikulumu, detaljnije na sajtu: <http://archive.ecml.at/mtp2/ensemble/results/Kapitanffy.htm>

smera (*Zakon o srednjem obrazovanju Republike Srbije*)⁹. U skladu sa pomenutim propisima maturalni ispit se sastoji iz dva dela: zajedničkog i izbornog. U okviru zajedničkog dela završnog ispita učenici polažu pismeno srpski jezik i književnost i jedan od sledećih predmeta: strani jezik ili matematiku. Ispit iz stranog jezika podrazumeva isključivo pismeni prevod nepoznatog teksta na stranom jeziku pri čemu se učenici mogu služiti dvojezičnim i jednojezičnim rečnicima.

Pored toga, za izradu završnog (maturalnog) rada učenici imaju mogućnost da izaberu bilo koji nastavni predmet, uključujući i predmet koji su pratili na maternjem jeziku. U slučaju izbora predmeta koji nije bio deo dvojezične nastave, maturalni rad podrazumeva upotrebu isključivo maternjeg jezika. Sa druge strane, ukoliko se učenik opredeli za predmet koji je pratio na stranom jeziku, u obavezi je da završni rad izradi na maternjem i stranom jeziku. Rad se brani usmeno na stranom jeziku, uz moguću upotrebu i maternjeg jezik¹⁰.

9. Smernice za dalji razvoj dvojezične nastave

U skladu sa predmetom naše analize CLIL nastave u obrazovnom sistemu Srbije koja je obuhvatila prevashodno sledeće elemente dvojezične nastave: usavršavanje nastavnika, upotreba udžbenika i didaktičkog materijala, kriterijumi za ocenjivanje i sadržaja završnog (maturalnog) rada, možemo zaključiti da su pomenuti aspekti nedovoljno ili ni malo zastupljeni u važećim pravilnicima.

Na osnovu poređenja organizacije CLIL nastave u pojedinim evropskim zemljama i u Republici Srbiji moguće je izdvojiti nekoliko glavnih smernica koje bismo preporučili kao neophodne promene u sadašnjoj praksi dvojezične nastave.

U vezi sa usavršavanjem nastavnika u dvojezičnom kontekstu neophodno je predvideti CLIL kurseve pri univerzitetskim centrima (na primer, na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu). Tako,

9 <http://www.smsso.edu.rs/assets/zakon-o-srednjem-obrazovanju-i-vaspitanju.pdf>

10 Opisani model predstavlja praksu u Trećoj beogradskoj gimnaziji, italijansko-srpske sekcije. Detaljnije u: Zavišin 2017b: 74-77

u skladu sa evropskim modelima obuke CLIL nastavnika istakli bismo neophodnost za organizovanjem dva tipa kursa: prvog, koji bi podrazumevao usavršavanje stranog jezika koji je posredni jezik u nastavi i drugog, koji bi obuhvatio obuku nastavnika iz metodike CLIL nastave, kako za nastavnike stranih jezika, tako i za nastavnike nejezičkih predmeta (up. Zavišin 2017a: 176-179).

Kada je reč o upotrebi udžbenika i didaktičkog materijala neophodno je omogućiti nastavnicima pristup i nabavku stručne literature iz inostranstva, kao i razmenu iskustava i materijala kako u Republici Srbiji, tako i u inostranstvu. Ova razmena bi mogla da se organizuje preko mreža institucija koje su zadužene za usavršavanje i obuku nastavnika. S tim u vezi, smatramo da bi bilo korisno da nastavnici naprave sopstvene baze podataka didaktičkih materijala i dvojezičnih i jednojezičnih rečnika koje bi mogli da razmenjuju preko pomenute mreže.

U vezi sa izazovom koji se odnosi na definisanje kriterijuma za ocenivanje u CLIL nastavi smatramo da bi bilo neophodno, na nivou obrazovnih institucija, oformiti stručni tim koji bi se sastojao od CLIL stručnjaka, nastavnika stranog jezika i nastavnika nejezičkih predmeta koji bi izdvojili kriterijume kao preporuke za ocenjivanje učenika u datom kontekstu.

Na osnovu poređenja evropskih iskustava za maturalni ispit, smatramo da je neophodno posebno definisati strukturu završnog ispita za dvojezična odeljenja. Naime, kada je reč o stranom jeziku¹¹, smatramo da bi struktura ovog ispita trebalo da bude koncipirana po ugledu na strukturu međunarodnih testova na nivou B2 *Zajedničkog evropskog referentnog okvira* (prema važećem programu za gimnazije Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije jezički nivo koji poseduju učenici za prvi strani jezik na kraju srednjoškolskog ciklusa odgovara nivou B1+ na produktivnom nivou, odnosno B2 na receptivnom nivou¹²). Sa druge strane, za maturalni ispit koji se odnosi na nejezički predmet čija se nastava izvodila u dvojezičnom kontestu, smatramo da je opisana evropska praksa dragocena kao smernica za definisanje strukture maturalnog ispita i u našoj sredini. S tim u vezi, preporučili bismo da pismeni

11 Detaljnije o predloženoj strukturi završnog ispita videti u: Zavišin 2017b.

12 Prosvetni glasnik, Službeni glasnik RS, br. 7, od 27.11.2011. (str. 31-53)

rad datog predmeta bude na maternjem jeziku, dok bi usmeni deo ispita bio na stranom jeziku uz prisustvo nastavnika stranog jezika i nejezičkog predmeta¹³.

Smatramo da su izneti predlozi za izmene navedenih elemenata CLIL nastave neophodni za dalji razvoj ovog oblika nastave, kao i za poboljšanje postojećeg kvaliteta dvojezične nastave u Republici Srbije.

IZVORI

- Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
[<http://www.zuov.rs/>], (pristupljeno 4.12.2018.)
- Evropske škole. [<https://www.eursec.eu/en/European-Schools/mission>], (pristupljeno 02.12.2018.)
- Juridisi 2006: *Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission.
- Katalog za usavršavanje nastavnika. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
[<http://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog>], (pristupljeno 3.12.2018.)
- Mađarsko-engleska gimnazija Tončiš Mihalj (mađ. *Táncsics Mihály*):
[<http://archive.ecml.at/mtp2/ensemble/results/Kapitanffy.htm>], (pristupljeno 30.11.2018.)
- Maturski ispit za srednje škole u Republici Italiji.
[http://www.istruzione.it/esame_di_stato/index.shtml] [https://www.studenti.it/seconda_prova_liceo_linguistico_esame_di_maturita.html], (pristupljeno 30.11.2018.)
- Memorandum o saradnji između Republike Italije i Republike Srbije.
[http://www.ambbelgrado.esteri.it/ambasciata_belgrado/sr/i_rapporti_bilaterali/cooperazione%20culturale], (pristupljeno 2.12.2018.)
- Ministarstvo prosvete Republike Italije (CLIL obrazovanje). [<http://www.miur.gov.it/clil>], (pristupljeno 30.11.2018.)
- Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave: Službeni glasnik RS*, br. 105/2015, 50/2016.
[https://www.paragraf.rs/izmene_i_dopune/120417-pravilnik_o_dopunama_pravilnika_o_blizim_uslovima_za_ostvarivanje_dvojezicne_nastave.html], (pristupljeno 3.13.2018.)

13 Detaljnije o strukturi završnog ispita videti u: Zavišin 2017b.

Zakon o srednjem obrazovanju Republike Srbije. [<http://www.smsso.edu.rs/assets/zakon-o-srednjem-obrazovanju-i-vaspitanju.pdf>], (pristupljeno 3.12.2018.)

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. [<http://ceo.edu.rs/>], (pristupljeno 4.12.2018.)

LITERATURA

- Bejker 2007: Baker, C. Becoming bilingual through bilingual education. u: Auer, P./Wei, L. (ur.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Birdsmor 1993: Beardsmore, H. B. The European School Model, u: Beardsmore, H. B. (ur.), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters LTD, 121 – 155.
- Kojl, Hud i Marš 2010: Coyle, D./Hood, S P./Marsh, D. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dejl i Taner 2012: Dale, L./Tanner, R. *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Filipović, Vučo i Đurić 2007: Filipović, J./Vučo, J./Đurić, Lj. Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia, u: *Current Issues in Language Planning*, Channel View Publication, VIII (1), 222-242.
- Marš 2002: Marsh, D. *CLIL/EMILE – The European Dimension*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tardju i Dolitski 2012: Tardieu, C./ Dolitsky, M. Impact of the CEFR on CLIL Integrating the Task-Based Approach to CLIL teaching, u: Agudo J. d. D. M. (ur.), *Teaching and Learning English through Bilingual Education*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Vučo 2006: Vučo, J. U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. u: *Inovacije u nastavi*, Beograd: Učiteljski fakultet, XIX, 41-54.
- Vučo 2014: Вучо, Ј. Двојезична настава страних језика у Србији, у: Филиповић, Ј./Дурбаба, О. *Страни језици у образовном систему и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет, 99-146.
- Zavišin 2017a: Zavišin, K. Nastava jezičkih i nejezičkih sadržaja na stranom jeziku – predlog modela kursa za usavršavanje nastavnika u CLIL kontekstu, u: Polovina, V. (ur.), *Anali Filološkog fakulteta*, Beograd: Filološki fakultet u Beogradu, 165-181.

Zavišin 2017b: Zavišin, K. Završni ispit za strani jezik na kraju srednjoškolskog obrazovanja u dvojezičnoj (CLIL) nastavi: Predlog modela za obrazovni sistem Republike Srbije, u: Polovina, V. (ur.), *Anali Filološkog fakulteta*, Beograd: Filološki fakultet u Beogradu, 67-82.

Katarina Zavišin

INSEGNAMENTO BILINGUE (CLIL) NEL SISTEMA EDUCATIVO SERBO: LE SFIDE ATTUALI E LE INDICAZIONI PER IL FUTURO

Riassunto

Nel presente articolo viene illustrata la situazione attuale dell'insegnamento bilingue relativo all'approccio CLIL in Serbia. Si noti che il concetto bilingue si riferisce all'uso di una lingua straniera e della L1 degli apprendenti nell'insegnamento delle materie non linguistiche del curriculum scolastico.

Il Ministero della Pubblica Istruzione serbo dal 2000 ha introdotto nel sistema educativo del Paese notevoli innovazioni, tra le quali la possibilità dell'insegnamento bilingue - CLIL nelle scuole medie e superiori. Nell'articolo viene esaminato l'attuale *Regolamento sulla realizzazione (attuazione) dell'insegnamento bilingue*, ponendo l'accento sugli aspetti mancanti nel documento quali: le condizioni e l'organizzazione dell'aggiornamento continuo degli insegnanti CLIL, l'uso dei manuali e dei materiali didattici supplementari, i criteri per la valutazione degli apprendenti nonché la struttura dell'esame finale per le scuole superiori (l'esame di maturità). In base all'analisi delle esperienze straniere (innanzitutto di quelle europee) nell'insegnamento CLIL relative alle componenti mancanti nell'organizzazione locale, vengono individuati dei modelli che si potrebbero applicare al sistema attuale del modello CLIL in Serbia. Tali modelli, adattati al sistema educativo locale, vengono proposti come indicazioni per un ulteriore sviluppo del modello CLIL in Serbia.

Parole chiave: CLIL, insegnamento bilingue, aggiornamento insegnanti, materiali didattici, valutazione, esame di maturità

DVOJEZIČNA (SRPSKO-ENGLJESKA) NASTAVA U VOJVODINI: UVOĐENJE I PRVI REZULTATI¹

Ovaj rad ima dva cilja. Prvo, on opisuje obuku koju je prošla prva generacija vaspitača i nastavnika koji su se pripremali da od septembra 2011. godine započnu sa realizacijom dvojezične nastave u obrazovnim ustanovama u Vojvodini u kojima su bili zaposleni. Time se pokušavaju istaći i primeri dobre prakse i oni aspekti obuke koji nisu dali željene rezultate, s namerom da se pomogne svima koji će u budućnosti organizovati ili sprovesti slične obuke. Drugo, u radu se prikazuju prvi rezultati merenja efekata dvojezične nastave dobijeni tri godine nakon njenog uvođenja. Oni pokazuju da se najveća prednost učenika koji prate nastavu na dva jezika očituje u prvom i drugom razredu osnovne škole, da je četvrti razred prekretnica i da u svim ostalim razredima bolje rezultate postižu učenici koji nastavu prate samo na maternjem jeziku.

Gljučne reči: dvojezična nastava, srpski jezik, engleski jezik, vrtić, osnovna škola, srednja škola, Vojvodina, efekti dvojezične nastave.

1. Uvod

Sa ciljem da doprinese modernizaciji obrazovanja u Vojvodini, Pokrajinska vlada je 2011. godine inicirala uvođenje dvojezične (prvobitno srpsko-engleske, kasnije i mađarsko-engleske) nastave u okviru projekta pod nazivom „Uvođenje dvojezične nastave u

* tatjana.glusac@gmail.com

1 Autorka rada je učestvovala u ovom pokrajinskom projektu u dva navrata: 2010. kao instruktor za metodiku nastave (realizovala je obuku za prvu generaciju nastavnika iz prijavljenih škola) i 2014. kao istraživač prvih rezultata dvojezične nastave u sklopu tima istraživača Univerziteta u Novom Sadu.

ustanovama obrazovanja i vaspitanja na teritoriji Autonomne pokrajine Vojvodine”, za čiju je realizaciju izdvojila značajna sredstva. Projekat je podrazumevao da se nejezički predmeti predaju delom na maternjem, a delom na stranom jeziku sa ciljem da učenici steknu sledeće: „(1) izuzetne jezičke i komunikacijske kompetencije i veštine; (2) odlične stručne kompetencije - ovladavanje stručnom terminologijom u svakom pojedinačnom programu; (3) veću mogućnost sticanja međunarodno priznatih sertifikata; (4) priliku za prevazilaženje svojih ličnih, jezičkih i kulturnih ograničenja; (5) veći stepen osetljivosti, razumevanja i tolerancije za druge ljude, kulture i jezike i (6) lakše pronalaženje zaposlenja” (Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje 2010). Osim unapređenja jezičkih kompetencija, projekat je trebalo da doprinese razvoju međukulturne tolerancije, kao i da omogući učenicima da steknu brojne lične prednosti u odnosu na one učenike koji neće biti uključeni u dvojezični program. Takođe, projekat je trebalo da donese kako kratkoročne koristi (npr. jezičke) tako i dugoročne (npr. lakše zaposlenje) onim učenicima koji budu deo njega. Osmišljavanje i realizacija projekta poverena je Sekretarijatu za obrazovanje (u daljem tekstu Sekretarijat).

Pravo konkursa za učešće u ovom projektu imale su obrazovne ustanove na predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou u kojima neki od vaspitača i predmetnih nastavnika poseduju dokaz o poznavanju engleskog jezika na nivou B2 (Council of Europe 2001). Projekat je podrazumevao da se „u pripremni predškolski program propisan od strane Ministarstva prosvete Republike Srbije integriše Cambridge međunarodni kurikulum za uzrast od 5,5 do 7 godina” (Sekretarijat za obrazovanje 2011). Potom, na osnovnoškolskom nivou, projekat je predviđao sprovođenje nastave na srpskom i engleskom jeziku u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja – od prvog razreda osnovne škole, kao i u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja – od šestog razreda osnovne škole. Kako je navedeno u brošuri Sekretarijata (2011) „nastava na engleskom jeziku realizovaće se implementacijom Cambridge International Primary Programme (uzrast od prvog do petog razreda) i Cambridge Lower Secondary Programme (za uzrast od šestog do osmog razreda)”. U srednjoj školi nastava treba da omogući učenicima sticanje IB (eng. *International Baccalaureate*) diplome, koja

im omogućava da steknu „pravo da konkurišu na univerzitete u više od 110 zemalja sveta, među njima i one najprestižnije” (Sekretarijat za obrazovanje 2011).

Svoje učešće 2011. godine prijavljuju dve predškolske ustanove, tri osnovne i jedna srednja škola, iz tri vojvođanska grada. Od ukupno 24 prijavljena učesnika, njih desetero je radilo u vrtiću, isto toliko u osnovnoj školi, dok je četvoro bilo zaposleno u jedinjoj prijavljenoj srednjoj školi. Osnovnoškolski učesnici predavali su matematiku i geografiju, a ostali su bili učitelji/učiteljice. Četvoro srednjoškolskih nastavnika predavali su matematiku, fiziku, hemiju i informatiku. Samo nekolicina nastavnika je imala potvrdu o potrebnom nivou poznavanja engleskog jezika. Svaka škola čije je učešće odobreno dobijala je određena sredstva od Pokrajinske vlade za nabavku sredstava za izvođenje dvojezične nastave, poput interaktivne table, televizora, nastavnih materijala i slično. Projekat je predviđao da između 30% i 45% nacionalnog plana za neki školski predmet bude izvedeno na engleskom jeziku, a preostali deo gradiva na maternjem, srpskom (kasnije i mađarskom), jeziku. Nastavnici su imali slobodu izbora nastavnih jedinica koje su bili spremni da predaju na stranom jeziku. Takođe, jedan od osnovnih postulata projekta bio je da se srpski i engleski jezik u ovakvoj nastavi ne isključuju već nadopunjuju (Sekretarijat za obrazovanje 2011).

Cilj ovog rada jeste da opiše koncept i izvedbu obuke za prvu generaciju nastavnika s namerom da se ukaže na njene dobre i loše strane kako bi planiranje nekih sličnih, budućih obuka moglo da ponovi primere dobre prakse i da izbegne one koji nisu dali dobre rezultate. Takođe, cilj rada je i da prikaže rezultate prvih merenja efekata dvojezične nastave, koju su, između ostalih, realizovali i neki od nastavnika koji su prošli opisanu obuku.

2. Koncept i principi dvojezične nastave

Različiti oblici dvojezične nastave već odavno postoje u svetu. U Evropi, 1994. godine pojavio se termin za onaj oblik dvojezične nastave koji integriše učenje dodatnog, najčešće stranog, jezika i nastavnog sadržaja (eng. *Content and Language Intergated Lear-*

ning (*CLIL*) (Mehisto, Marsh i Frigols 2008: 9). Posljednjih godina, ovaj vid dvojezične nastave doživljava ekspanziju jer je snažno podržan od Evropske unije s obzirom da doprinosi ostvarenju njenih važnih ciljeva (razvoj plurilingvizma, unapređenje interkulture, veća mobilnost ljudi, unapređenje mogućnosti za zaposlenje itd.) (European Commission 2015), kao i zbog velikog broja istraživanja koja ukazuju na njegove pozitivne ishode, pre svega na prednost učenika koji nastavu slušaju po dvojezičnom programu u odnosu na one koji je prate samo na maternjem jeziku (npr. Lasagabaster 2008; Loranc-Paszylk 2009; Navés i Victori 2010; Ruiz de Zarobe 2010).

Ovaj evropski oblik dvojezične nastave podrazumeva da je cilj predmetne nastave paralelno usvajanje sadržaja predmeta i stranog jezika posredstvom dvaju jezika – maternjeg i stranog. Tačnije, predmetni sadržaj izvodi se delimično na maternjem, a delimično na stranom jeziku, bilo u toku jednog časa, bilo povremeno, kad god nastavnik za to prepozna priliku i potrebu. Ova dvojezična nastava zahteva poseban oblik rada koji je neophodno razumeti i usvojiti sa ciljem da izrodi pozitivne ishode. Ona ne podrazumeva prevođenje nastavnog sadržaja na strani jezik, kao ni predavanje po istom principu kao na maternjem jeziku prostom zamenom jezika, a zadržavanjem načina rada (Zavišín 2013: 39). Ova nastava podrazumeva poseban metod rada i zahteva od nastavnika promenu shvatanja koncepcije obrazovanja, a neretko predstavlja i katalizator promene celokupnog obrazovnog sistema, te je često sinonim za obrazovnu reformu (Mehisto, Marsh i Frigols 2008). Ovaj inovativni metod integriše elemente holističkog, konstruktivnog, iskustvenog, aktivnog, eksperimentalnog, digitalnog i saradničkog učenja, kao i učenja putem otkrića, rešavanja zadataka i pokreta (Instituto Politécnico de Castelo Branco – P5 2016: 17-19). Takođe, integrisana dvojezična nastava se zasniva na četiri osnovna elementa podučavanja: predmetnom sadržaju, komunikaciji (tj. jeziku), kogniciji (tj. kritičkom mišljenju) i kulturi (tj. građanskom vaspitanju) (Coyle 1999).

Uloga nastavnika u dvojezičnoj nastavi jeste da integriše sve bitne elemente u svoju praksu, što će doprineti ne samo napretku učenika u smislu savladavanja jezika i sadržaja predmeta već i u pogledu njihove interkulturene kompetencije i kognitivnih sposob-

nosti. Stoga, nastavnik mora dobro poznavati principe integrisanog dvojezičnog obrazovanja, mora verovati u njegovu efikasnost (Hillyard 2011), mora posedovati adekvatne jezičke kompetencije i biti spreman na stalno usavršavanje i u pogledu znanja stranog jezika, i po pitanju metodičkih znanja.

Planiranje časa, kao i celokupnog kurikuluma, treba da bude osmišljeno tako da učenici savladavaju nastavni sadržaj posredstvom dvaju jezika – stranog i maternjeg, ali na taj način da sve planirane aktivnosti pospešuju njihove komunikacijske sposobnosti, kritičko mišljenje i interkulturnu kompetenciju. Drugim rečima, učenici treba da su veoma aktivni u procesu učenja, da samostalno dolaze do znanja rešavanjem problemskih i projektnih zadataka, radeći u parovima i grupama, a nastavnik im pomaže da se unapređuju u vezi sa sva četiri sastavna elementa ovog oblika nastave. Oni se tako osposobljavaju ne samo da uspešnije savladaju nastavni sadržaj već i da usvoje znanja i veštine koje će lako moći preneti i na druge predmete i u različite segmente svog privatnog života. Dvojezična nastava, prema tome, priprema učenika za život, a ne samo za savladavanje predmeta koji se izvodi na dva jezika.

3. Obuka nastavnika

Izdvojena sredstva Vlade Vojvodine za realizaciju projekta dvojezične nastave uključivala su i obuku prve generacije nastavnika koji će predavati na dva jezika. Osmišljavanje i realizacija obuke povereni su dvema nastavnicama engleskog jezika iz Novog Sada, da bi se, nakon što je jedna od njih dve odustala nakon samo nekoliko održanih sati obuke, obuci priključila autorka ovog rada. Planirano je da se obuka realizuje u dva dela: prvom, koji je bio održan u junu 2011. godine, i drugom, koji je održan tokom avgusta i septembra iste godine. Ukupan broj sati obuke iznosio je 72, a ona je organizovana svake subote (tokom juna, avgusta i septembra) od 9h do 15h.

Prvi deo obuke podrazumevao je obradu tema poput osnovnih principa i elemenata metodike nastave stranog jezika, komunikativnog pristupa u podučavanju stranog jezika, uloge i tretmana grešaka u učenju jezika, davanja uputstava, osobina učenika i slično.

Tokom ovog inicijalnog dela obuke, svi nastavnici radili su zajedno, tj. nisu bili podeljeni u grupe. Nakon julske pauze, autorka rada se na poziv Sekretarijata priključuje obuci i, shodno temama koje je trebalo obraditi, predlaže podelu učesnika prema nivou obrazovanja na kojem rade. Učesnici tu tako podeljeni na one koji predaju na predškolskom i ranom školskom uzrastu i one koji predaju u višim razredima osnovne i u srednjoj školi. Jutarnji deo obuke podrazumevao je upoznavanje svih nastavnika sa osnovnim postulatima neke teme, dok bi poslepodnevni deo bio praktičan, što je zahtevalo podelu u pomenute dve grupe. Tokom popodnevnog dela obuke, svaka realizatorica bi radila isključivo sa jednom, uvek istom, grupom nastavnika. Teme koje su obrađivane tokom avgusta i septembra uključivale su: planiranje časa, četiri jezičke veštine, adaptaciju i izradu materijala, elemente dvojezične nastave (sadržaj, komunikaciju, kritičko mišljenje i kulturu), oblike rada, praćenje napretka i ocenjivanje, projektnu nastavu (eng. *task-based learning*) i slično. Celokupna obuka izvodila se na engleskom jeziku sa ciljem da nastavnici dodatno unaprede svoje jezičke kompetencije i da se oslobode straha od upotrebe stranog jezika spontano, u nepredviđenim situacijama.

Početak avgusta, od nastavnika se tražilo da donesu neki gotov plan časa koji su koristili tokom prethodnih godina. Po završetku svake jutarnje sesije, njihov zadatak tokom praktičnog dela bio je, između ostalog, da u taj plan časa uključe sve one elemente koji su se obrađivali ranije toga dana. Na taj način instruktorka su želele da skrenu pažnju učesnikâ na elemente časa koje je neophodno promeniti s namerom da on bude usklađen sa principima dvojezične nastave. Krajem avgusta, pred sam početak školske godine, nastavnici su održali pred drugim učesnicima obuke jedan deo časa prema svom modifikovanom planu.

Tokom septembarske obuke, svaki susret počinjao je razgovorom o prvim iskustvima u vezi sa pripremom i održavanjem dvojezične nastave u školi. Učesnici obuke su, tako, dobili priliku da iznesu svoje nedoumice za koje su zajedno sa instruktorkama i kolegama pokušali pronaći rešenje, delili su primere dobre prakse, razmenjivali materijale i informacije i slično.

U toku oktobra i novembra realizatorke su obilazile nastavnike i vršile opservacije časova u njihovim stvarnim učionicima. Nakon

svake opservacije, instruktorke su obavljale individualne razgovore sa nastavnicima u vezi sa poteškoćama na koje nailaze, ukazivale bi im na elemente koje je bilo moguće ili poželjno unaprediti i slično.

Ciljevi ovako osmišljene obuke bili su sledeći:

- (1) upoznati učesnike sa principima i elementima nastave stranog jezika s obzirom da se oni bitno razlikuju od metoda rada i sadržaja predmeta koje učesnici obuke predaju;
- (2) upoznati učesnike sa principima i elementima integrisane dvojezične nastave;
- (3) pružiti učesnicima mogućnost da steknu ne samo teorijska znanja neophodna za realizaciju dvojezične nastave već i praktična iskustva tokom radioničarskog dela;
- (4) stvoriti duh zajedništva kroz grupisanje učesnika prema obrazovnom nivou na kojem predaju, što im daje mogućnost razmene znanja, iskustava i informacija relevantnih za nivo koji podučavaju;
- (5) pružiti učesnicima priliku da primene teorijska znanja na konkretnim primerima iz sopstvene prakse (rad na ličnim planovima časa, izrada materijala za izabranu nastavnu jedinicu i sl.);
- (6) ponuditi učesnicima priliku da dodatno unaprede svoje jezičke veštine s obzirom da je obuka realizovana na engleskom jeziku;
- (7) stvoriti priliku za praćenje svakog učesnika ponaosob kroz podelu u grupe i vršenje opservacija;
- (8) kreirati plan obuke koji je dovoljno fleksibilan da se može promeniti vremenom u skladu sa potrebama učesnikâ;
- (9) obezbediti prostor i vreme za posmatranje nastavnikovog rada u realnom okruženju i davanje povratne informacije;
- (10) pružiti nastavnicima podršku i tokom realizacije dvojezične nastave, ne samo tokom obuke;
- (11) osposobiti nastavnike da postanu kompetentni za izvođenje dvojezične nastave, sigurni u svoja pedagoška znanja i poznavanje engleskog jezika.

3.1. Izazovi tokom obuke

Jedan od prvih izazova sa kojima se suočavaju i polaznici, i instruktorke bio je način rada. Naime, inicijalni deo obuke, sproveden u junu 2011. godine, podrazumevao je jednu radnu grupu. Međutim, polaznici smatraju da su principi rada na različitim nivoima obrazovanja drugačiji i da bi svrsishodnije bilo da budu podeljeni u grupe prema uzrasnoj kategoriji kojoj predaju. Tačnije, verovali su da treba da pohađaju različite obuke, ali s obzirom da vreme koje je bilo raspoloživo za obuku i ograničena finansijska sredstva namenjena za organizovanje obuke, najbolje rešenje je bilo organizovati rad tako da svi prisustvuju jutarnjim sesijama tokom kojih će se upoznati sa teorijskim postavkama obrađivanih tema, a da se praktični rad sprovodi u dve grupe, prema nivou obrazovanja na kojem predaju. Ovo je naizgled zadovoljilo polaznike, da bi se ubrzo ponovo javilo nezadovoljstvo i ovog puta bilo ispoljeno u svom pravom svetlu – nezadovoljni nastavnici očekivali su smernice koje nisu podrazumevale promenu njihovog načina rada. Drugim rečima, najnezadovoljniji su bili nastavnici srednje škole koji su smatrali da se tokom obuke uglavnom prikazuju principi i metodi rada svojstveni nižim obrazovnim nivoima i sve vreme su očekivali da se pažnja pokloni i srednjoškolskoj nastavi. Međutim, ti nastavnici nisu razumeli da dvojezična nastava ima svoje univerzalne principe, koje im realizatorke i predstavljaju, i nisu bili spremni da odstupe od uobičajene nastavne prakse. Oni su verovali da dvojezična nastava predstavlja puko prevođenje nastavnog sadržaja na strani jezik i nisu shvatali da je u pitanju posebna „metoda rada u kojoj strani jezik i nastavni sadržaj imaju podjednaku važnost i predstavljaju dvostruki cilj nastave” (Zavišin 2017: 68). Držeći se svojih očekivanja koja nisu bila ispunjena, dvoje nastavnika zaposlenih u srednjoj školi odustaju od dalje obuke. Njihova ustaljena praksa podrazumevala je isključivo frontalni oblik rada i predavanje tipa *ex cathedra*. Tvrdili su da im obim nastavnog plana i programa ne dozvoljava promenu oblika rada ili angažovanje učenika u bilo kom smislu osim praćenja njihovog izlaganja. Insistiranje instruktorki na principima dvojezične nastave suprotstavljalo se njihovim očekivanjima i uverenjima, te su napustili obuku.

S obzirom da se celokupna obuka realizovala na engleskom jeziku i da je samo nekolicina prijavljenih nastavnika imala ili samo

zahtevani nivo poznavanja engleskog jezika, ili malo više od njega, za mnoge nastavnike je obuka na stranom jeziku bila dodatno opterećenje. Neki su potpuno odbijali da komuniciraju na engleskom jeziku, a neki su pravili ozbiljne jezičke greške koje su dovodile u pitanje kvalitet nastave koju će izvoditi. Oni su se obavezali pred Sekretarijatom da će paralelno sa metodičkom obukom pohađati kurseve ili individualne časove engleskog jezika i tako se pripremiti i položiti neki međunarodno priznati ispit koji će potvrditi da su dostigli traženi nivo znanja engleskog jezika. Među onima koji nisu posedovali dovoljne jezičke kompetencije bili su nastavnici koji predaju višim razredima osnovne škole i nastavnici koji su napustili obuku. Pomenuti nastavnici suočavali su se sa dodatnom poteškoćom na ličnom planu – nedostatkom samopouzdanja i izgradnjom autoriteta. I literatura potvrđuje da ukoliko nastavnik ne poseduje visok nivo poznavanja jezika, on ne može izgraditi autoritet u razredu (Zavišin 2013: 54) i suočava se sa nedostatkom samopouzdanja (Pihko 2007).

Pored pomenutog, nastavnici koji predaju u višim razredima osnovne škole, kao i oni koji rade u srednjoj školi, bili su zabrinuti zbog, eventualno, nedovoljnog savladavanja terminologije na maternjem jeziku i razumevanja gradiva svojih učenika usled podučavanja na stranom jeziku. Tačnije, ovi nastavnici su bili zabrinuti zbog uspeha svojih učenika na ispitima poput male mature, prijemnog ispita na fakultetima i slično, s obzirom da će deo gradiva slušati na stranom jeziku. Nastavnici su se plašili i koliko će ovi učenici savladati potrebnu terminologiju na stranom jeziku, kao i da li će i koliko će uspešno oni moći da im prenesu sva potrebna znanja iz određenih nastavnih jedinica.

Kako se bližio početak školske godine, nastavnici su se suočavali sa dodatnim velikim izazovom – nastavnim materijalom. Naime, nisu im obezbeđeni udžbenici po kojima se očekivalo da rade, već je savet Sekretarijata bio da sami izrađuju materijale koji će se potom objediniti u priručnik koji će im poslužiti u radu sa narednim generacijama. Osim ozbiljnih jezičkih priprema i novih zahteva za planiranje časa prema principima dvojezične nastave, od nastavnika se očekivalo i da izrađuju sopstvene materijale.

Na početku obuke, nastavnicima su bili najavljivani smanjenje godišnjeg fonda časova zbog obima priprema za realizaciju dvoje-

zične nastave, kao i materijalna nagrada. Međutim, do kraja obuke (kraj novembra 2011. godine), oni nisu dobili ni jedno.

Na početku školske godine, kada su nastavnici počeli da predaju po dvojezičnom programu u svojim školama, tražili su od Sekretarijata da se sprovede merenje rezultata dvojezične nastave na kraju prvog polugodišta školske 2011/2012. godine, sa ciljem da saznaju prve rezultate svog rada, te dobiju povratnu informaciju u vezi sa kvalitetom svog rada i učenjem svojih učenika. Sekretarijat, međutim, nije mogao da organizuje merenja sve do 2014. godine (videti Odeljak 4).

3.2. Nakon obuke

Nakon obuke, tokom oktobra i novembra 2011. godine, instruktorka su vršile opservacije časova. Svaki nastavnik je predložio jedan čas koji bi voleo da instruktorka posmatra. Odmah nakon opservacije, instruktorka bi obavila razgovor sa nastavnikom i ukazala mu na elemente koji su bili dobri, kao i na one koje bi valjalo popraviti. Generalno govoreći, opservacije su dovele do sledećih saznanja:

- (1) nastavnici su znalački koristili oba jezika;
- (2) aktivnosti, tempo rada i materijali odgovarali su različitim potrebama učenikâ;
- (3) učenici su bili veoma aktivni, uključujući i one čiji engleski nije bio na zavidnom nivou;
- (4) nastavnici izrađuju nastavne materijale;
- (5) nastavnici u toku časa u velikoj meri koriste informacione tehnologije i razna didaktička sredstva;
- (6) većina nastavnika (pogotovo onih u višim razredima) ne koristi različite oblike rada, već isključivo frontalni;
- (7) nastavnici i dalje prenose učenicima sva potrebna znanja umesto da koriste aktivnosti pomoću kojih bi učenici dolazili do saznanja samostalno, u paru ili grupi;
- (8) neki elementi dvojezične nastave su bili izostavljeni, ponajviše kritičko mišljenje i kultura, u nekim slučajevima čak i komunikacija (nastavnik bi govorio skoro sve vreme);

- (9) nastavnici smatraju da dvojezična nastava pozitivno utiče na aktivnost i znanje učenikâ;
- (10) nastavnici smatraju da je sprovođenje dvojezične nastave efikasno i vredno njihovog truda iako iziskuje mnogo rada.

Završetak opservacija je zvanično bio kraj metodičke obuke, ali su instruktorke i nakon toga sve vreme bile u kontaktu sa nastavnicima i pomagale im da reše nedoumice koje su se vremenom pojavljivale. Stalni kontakt sa polaznicima otkrio je da im je potrebna dodatna obuka u vezi sa proverom znanja, testiranjem i ocenjivanjem učenikâ, te je u januaru 2012. godine održan jednodnevni seminar na tu temu.

U proleće 2012. godine Vlada AP Vojvodine donosi odluku da više ne finansira obuke budućih generacija nastavnika koji će predavati po dvojezičnom programu. Umesto toga, škole su dobile sredstva koja su delom mogla biti upotrebljena za osposobljavanje nastavnikâ. Ono što je takvom odlukom zanemareno jeste da obuka za realizaciju dvojezične nastave nema mnogo, a one koje postoje održavaju se u inostranstvu i prevazilaze iznose koje su škole bile spremne da plate. Sve naredne generacije nastavnika, od 2012. do danas, nemaju organizovanu obuku, baš kao ni povremene susrete sa kolegama, konsultacije sa stručnjacima i slično.

4. Prva merenja rezultata dvojezične nastave

Prva merenja rezultata dvojezične nastave, koja je počela da se realizuje početkom školske 2011/2012. godine, sprovedena su 2014. godine u sklopu projekta „Evaluacija projekta „Uvođenje dvojezične nastave na srpskom i engleskom jeziku u ustanovama obrazovanja i vaspitanja na teritoriji Autonomne pokrajine Vojvodine” poverenom Univerzitetu u Novom Sadu. Projektni tim činilo je sedmoro istraživača. Predmet prvih merenja bili su poznavanje srpskog ili mađarskog jezika u prvom i drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, kao i u srednjoj školi, i procena poznavanje matematike u prvom i drugom ciklusu osnovnog obrazovanja i u srednjoj školi. Želelo se utvrditi da li postoji razlika u poznavanju maternjeg

jezika i matematike između kontrolne, jednojezične, i eksperimentalne, dvojezične, grupe. Takođe, evaluacija je podrazumevala i ispitivanje nastavnika u vezi sa pripremama za dvojezičnu nastavu i njenim izvođenjem.

Rezultati testa iz srpskog jezika za prvi ciklus osnovnog obrazovanja u drugom razredu nisu pokazali statistički značajne razlike u ukupnom rezultatu između kontrolne i eksperimentalne grupe (kontrolna 15,14 a eksperimentalna 16,04 poena od 20) (Stevanović 2015: 7). Međutim, statistički značajna razlika postoji u četiri zadatka u korist eksperimentalne grupe (Stevanović 2015: 7). U trećem razredu postoji statistički značajna razlika između dve grupe u ukupnom rezultatu u korist eksperimentalne grupe (Stevanović 2015: 8), kao i kod tri zadatka u korist iste grupe. U četvrtom razredu, statistički značajne razlike u ukupnom rezultatu nema (Stevanović 2015: 9), već ona postoji samo u jednom zadatku u korist kontrolne grupe (Stevanović 2015: 9).

U drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, odnosno u sedmom i osmom razredu, statistički značajnih razlika u ukupnom rezultatu nema, a učenici kontrolne grupe po broju osvojenih poena na oba testa imaju bolje postignuće u odnosu na eksperimentalnu grupu (Stašni 2015, 11-17).

Merenja poznavanja srpskog jezika sprovedena su i u drugom, trećem i četvrtom razredu jedine srednje škole koja je bila uključena u projekat. U drugom i četvrtom razredu rezultati ispitanih grupa učenika se značajno razlikuju po proseku. Tačnije, učenici kontrolne grupe ostvaruju bolje rezultate. U trećem razredu rezultati dveju grupa se ne razlikuju značajno, ali je ipak bolje postignuće ostvarila kontrolna grupa u većini ispitanih oblasti maternjeg jezika (Stašni 2015: 18-25).

Projektom je predviđeno i merenje poznavanja mađarskog kao maternjeg jezika i engleskog jezika kao stranog u srednjoj školi. Merenja su izvršena u drugom i trećem razredu srednje škole i nisu utvrđene statistički značajne razlike u ukupnom rezultatu, ali jesu na nivou pojedinačnih zadataka (u drugom razredu u jednom zadatku, u trećem u dva zadatka) (Toldi i Radović 2015: 26-27).

Test iz poznavanja matematike u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja pokazao je statistički značajne razlike u ukupnom rezultatu

u drugom razredu (Stevanović 2015: 28). Učenci eksperimentalne grupe postigli su bolje rezultate u ukupno pet od devet zadatka. U trećem razredu statistički značajnih razlika nema u ukupnom rezultatu, ali one postoje na nivou individualnih zadataka. Naime, učenici eksperimentalne grupe postigli su bolje rezultate u izradi četiri zadatka (Stevanović 2015: 29). Statistički značajnih razlika u ukupnom rezultatu nema ni u četvrtom razredu, ali postoji na nivou pojedinačnih zadataka. Učenci kontrolne grupe imali su bolji rezultat u izradi jednog zadatka (Stevanović 2015: 30).

U merenju znanja matematike u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike između dve grupe, ali prema prosečnom ukupnom broju osvojenih poena u oba razreda, kontrolna grupa je bila uspešnija u rešavanju zadataka (Kresoja 2015: 32-33).

U srednjoškolskoj nastavi matematike, statistički značajnih razlika nema u drugom i trećem razredu, dok u četvrtom razredu one postoje. U svim razredima, učenici kontrolne grupe osvojili su u proseku više poena od svojih vršnjaka koji nastavu prate po dvojezičnom programu (Kresoja 2015: 34-37).

4.1. Ispitivanje pripreme nastavnika i izvođenja dvojezične nastave

S obzirom na činjenicu da nije organizovana metodička obuka za nastavnike koji su se uključili u projekat 2012. i 2013. godine, deo ispitivanja efekata dvojezične nastave u Vojvodini ticao se i ispitivanja pripreme nastavnika za izvođenje nastave i same realizacije nastave s obzirom da je neosporno da priprema za nastavu ima veliki uticaj na kvalitet njenog izvođenja.

Od ukupno 25 nastavnika koji su obuhvaćeni istraživanjem, u momentu anketiranja njih trienaestoro ima nekakvu potvrdu o poznavanju engleskog jezika. Šestoro nastavnika koji predaju u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja imaju potvrdu o poznavanju engleskog jezika na nivou B2, baš kao i dvoje nastavnika zaposlenih u srednjoj školi. Dvoje nastavnika ima potvrdu o poznavanju engleskog jezika na nivou C1 (jedan iz osnovne i jedan iz srednje škole), a jedan na nivou C2 (zaposlen u srednjoj školi). Dvoje nastavnika

navode da poseduju sertifikate ECL B1² i C1A³, jedan navodi da je njegovo poznavanje stranog jezika na nivou B1, ali ne ističe da poseduje potvrdu. Šestoro ih navodi da ne poseduju sertifikat, ali se njih troje priprema za polaganje ispita. Jedan nastavnik ističe da studira anglistiku, a dvoje napominju da su u nekom periodu života živeli na engleskom govornom području (Glušac 2015: 39).

Većina nastavnika koristi internet kao izvor informacija o terminima koji su im potrebni, a neretko se konsultuju i sa nastavnikom/nastavnicom engleskog jezika. Takođe, primetno je i da je obim pripreme nastavnika za izvođenje nastave u korelaciji sa njihovim jezičkim znanjem budući da uglavnom nastavnici koji ne poseduju nikakav sertifikat ili oni sa znanjem jezika na nivou B2 uvežbavaju svoja izlaganja pre realizacije nastave (Glušac 2015: 40), što opet može biti indikator niskog samopouzdanja.

Obim gradiva koji se predaje na oba jezika varira u rasponu od 10% do preko 50% i u korelaciji je sa pedagoškim iskustvom nastavnika (ispitani nastavnici su imali od 4 meseca do 27 godina radnog iskustva), ali ne i sa nivoom poznavanja engleskog jezika (Glušac 2015: 41).

Podaci pokazuju da nivo poznavanja stranog jezika nastavnika utiče na proveru znanja učenika iz predmeta koji predaje. Naime, nastavnici sa znanjem engleskog jezika na višim nivoima (C1 i C2), osim provere znanja iz predmeta koji predaju, proveravaju i jezičko znanje svojih učenika. Neki nastavnici koji poseduju sertifikat o poznavanju jezika na nivou B2 proveravaju jezičko znanje svojih učenika, dok drugi sa istim znanjem jezika to ne čine (Glušac 2015: 45).

4.2. Moguća tumačenja dobijenih rezultata merenja

Kada se sagledaju ukupni rezultati merenja znanja učenika iz oblasti maternjeg jezika i matematike (videti Odeljak 4), očigledno je da su efekti dvojezične nastave najveći u drugom i trećem razre-

2 European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages, <http://eclexam.eu/exam-levels/>

3 Ispitanik je naveo ovu skraćenicu. Nepoznato je o kojem se sistemu procene jezičkog znanja i kojoj međunarodno priznatoj diplomi radi.

du prvog ciklusa osnovnog obrazovanja u korist učenika koji nastavu prate po dvojezičnom programu. Četvrti razred prvog ciklusa čini se prekretnicom s obzirom da su rezultati dveju ispitivanih grupa ili izjednačeni, ili već idu u korist kontrolne grupe. Sa početkom drugog ciklusa osnovnog obrazovanja, pa do završetka srednjoškolskog obrazovanja, učenici koji nastavu prate na maternjem jeziku postižu bolje rezultate. Ovakav ishod može biti posledica mnogobrojnih faktora od kojih neki uključuju i sledeće činjenice.

(1) Ispitivani učenici pratili su dvojezičnu nastavu u različitom trajanju – neki tri, neki dve, a neki tek godinu dana. Efekti dvojezične nastave možda bi bili drugačiji da se vršilo longitudinalno ispitivanje svake generacije ponaosob.

(2) Rezultati upitnika sprovedenog među nastavnicima pokazali su da i dalje postoje oni koji nemaju zadovoljavajuće znanje stranog jezika, kao i da se u projekat i dalje uključuju oni koji ne ispunjavaju minimalni zahtev. Nedovoljno poznavanje stranog jezika snažno utiče na pripremu nastavnika za nastavu, kao i kvalitet njenog izvođenja. Ništa manje bitna nije ni činjenica da poznavanje stranog jezika utiče i na nivo samopouzdanja nastavnika koji ga koristi za realizaciju nastave, što takođe utiče na kvalitet nastave. Tačnije, rezultati sprovedenog istraživanja među nastavnicima pokazuju da je nivo poznavanja stranog jezika onih koji predaju u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja ili na nivou B2, ili njihovo znanje nije potvrđeno međunarodnim sertifikatom, dok je taj nivo u srednjoj školi uglavnom na nivou B2 (Odeljak 4.1). Takvo znanje je neadekvatno u poređenju sa znanjem engleskog jezika njihovih učenika, usled čega se ovi nastavnici najverovatnije suočavaju sa nedostatkom samopouzdanja i problemom izgradnje autoriteta (videti Odeljak 3.1). Nivo poznavanja engleskog jezika nastavnika morao bi progresivno da raste u odnosu na razred u kojem on predaje.

(3) Rezultati ispitivanja nastavnika pokazuju da se većina njih u nedostatku adekvatnih nastavnih materijala oslanja na internet kao izvor termina. S obzirom na nivo poznavanja stranog jezika onih koji nemaju potvrdu o poznavanju jezika ili na neadekvatan nivo jezičkog znanja u odnosu na obrazovni nivo, dovodi se u pitanje njihova kompetencija da procene pronađeni izvor, kao i da kri-

tički sagledaju i analiziraju različite informacije, te izaberu one koje su zaista tačne i koje valja ponuditi učenicima.

(4) U momentu istraživanja, nastavnici i dalje nisu imali adekvatne nastavne materijale, te su im pripreme za čas i izrada materijala verovatno oduzimali mnogo vremena. S obzirom na to da mnogo ispitanih nastavnika nije prošlo nikakvu organizovanu obuku za realizaciju dvojezične nastave (njih petnaestoro), postavlja se pitanje kvaliteta izrađenih nastavnih materijala, što takođe utiče na kvalitet usvojenih znanja učenikâ.

(5) Budući da mnogi ispitani nastavnici nisu imali nikakvu organizovanu obuku za realizaciju dvojezične nastave, upitno je koliko su upoznati sa svim njenim principima i osobenostima, te koliko je kvalitetno izvode. Naime, dvojezična nastava zahteva određenu metodologiju rada i osmišljena je da razvija ne samo jezičku kompetenciju učenika i njegovo poznavanje predmeta koji se predaje na stranom jeziku već i kritičko mišljenje i kulturu (videti Odeljak 2). Diskutabilno je koliko su ispitani nastavnici koji nisu prošli obuku svesni principa dvojezične nastave. Poželjno bi bilo sprovesti istraživanja koja bi ispitala savladanost svih elemenata dvojezične nastave.

(6) Nastavnici koji su izvodili dvojezičnu nastavu u momentu istraživanja nisu ni na koji način bili povezani, te se postavlja pitanje kako su rešavali nedoumice koje su imali. Značajno bi bilo istražiti koliko su pomoć i podršku u realizaciji dvojezične nastave imali od rukovodstva škole u kojoj su zaposleni i u kojem je ona bila obliku.

(7) S obzirom da su nastavnici u svom radu nailazili na razne poteškoće (opsežno planiranje, izrada materijala, uvežbavanje izlaganja i sl.) i da verovatno nisu mogli da realizuju nastavu sa kojom bi u potpunosti bili zadovoljni, postavlja se pitanje koliko su verovali u efikasnost dvojezičnog programa, te u kojem su ga obimu zaista i sprovodili.

6. Zaključak

Sama implementacija dvojezične nastave ne garantuje uspeh. Ono što je neophodno da bi dvojezični program bio efikasan jeste da su svi neposredni (nastavnik, učenici, rukovodstvo škole) i po-

sredni (roditelji, vlasti) učesnici u tom programu, možda ponajviše ipak sami nastavnici, uvereni u njegovu efikasnost (Hillyard 2011). Nadalje, svi učesnici imaju jednako važnu ulogu u tom programu i bez njihove saradnje i podrške nijedan dvojezični program ne može biti uspešan. Ukoliko je implementacija dvojezičnog programa odluka škole ili više instance, onda je nužno da onaj koji ju je inicirao obezbedi sva neophodna sredstva za njegovu realizaciju. Najvažniji učesnici u svakom dvojezičnom programu su svakako nastavnik i učenici s obzirom da ga oni i realizuju. Budući da dvojezična nastava ima svoje postulate koji su usklađeni sa njenim krajnjim ishodima, kao i s obzirom na činjenicu da kod nas još uvek ne postoje studije koje bi pripremile nastavnike za rad u dvojezičnim programima, ovim nastavnicima je potrebno obezbediti kvalitetnu obuku i priliku za stalno stručno usavršavanje. Bez njih je nemoguće očekivati dugoročne pozitivne ishode. Takođe, neophodno je da nastavnici samovoljno izraze želju da učestvuju u dvojezičnoj nastavi i da ni na koji način ne budu prisiljeni da je sprovedu. Ništa manje bitno nije ni dozvoliti im da odustanu od daljeg učešća u obuci onog momenta kada spoznaju da prihvatanje novih principa nastave ugrožava njihovo samopouzdanje. Nezadovoljan i emotivno nesiguran nastavnik ne može realizovati kvalitetnu nastavu.

Opservacije sprovedene u okviru obuke opisane u ovom radu pokazuju da i pored temeljne tromesečne obuke, nastavnici i dalje izostavljaju u svojoj praksi elemente koji su neophodni za uspešnost dvojezične nastave (najčešće su to kritičko mišljenje, usled frontalnog oblika rada, i kultura). Takođe, nijedan dvojezični program ne može očekivati pozitivne ishode ukoliko jezička kompetencija nastavnika nije na odgovarajućem nivou. U slučaju obuke opisane u ovom radu ispostavilo se da zahtevani nivo B2 nije zadovoljavajući u drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, kao ni na srednjoškolskom nivou, jer su ti nastavnici nesigurni u svoje jezičko znanje s obzirom na činjenicu da učenici kojima predaju mogu imati i viši stepen poznavanja jezika, što se negativno odražava na samopouzdanje (Pihko 2007) i autoritet (Zavišić 2013: 54) nastavnika. Dodatno, nastavnicima je potrebna podrška stručnjaka tokom celokupnog perioda pripreme za dvojezičnu nastavu, pa čak i tokom inicijalne faze njene realizacije (Glušć i Mazurković 2013: 101).

Za razliku od brojnih objavljenih istraživanja koji su potvrdili pozitivne ishode integrisanog dvojezičnog obrazovanja (npr. Lasagabaster 2008; Loranc-Paszylk 2009; Navés i Victori 2010; Ruiz de Zarobe 2010; Zavištin 2013), rezultati do kojih se došlo merenjem efekata dvojezične nastave u Vojvodini nisu ohrabrujući. Razloge za to bi svakako valjalo saznati i ukloniti, te učenicima obezbediti kvalitet obrazovanja koji imaju njihovi vršnjaci u drugim evropskim zemljama, a angažovanim nastavnicima pružiti mogućnost da budu nagrađeni dobrim rezultatima svog rada kao možda i jedinoj nagradi koju će dobiti za svoj ogroman uloženi trud.

LITERATURA

- Savet Evrope 2001: Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kojl 1999: Coyle, D. Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts, in: Masih, J. (ed.), *Learning through a Foreign Language*, London: CILT, 46-62.
- Evropska komisija 2015: European Commission. *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. [<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>], (pristupljeno 24. Aprila 2018).
- Glušac, Mazurkiević 2013: Glušac, T./Mazurkiević, J. The CLIL Initiative in Vojvodina, in: Savić, V., Ćirković-Miladinović, I. (eds.), *Conference Proceedings 16 "Integrating Culture and Language Teaching in TEYL"*, Jagodina: Faculty of Education, University of Kragujevac, 93-101.
- Glušac 2015: Glušac, T. Anketiranje nastavnika. Jezička komponenta dvojezične nastave, u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 38-46.
- Politehnički institut Kastelo Branko 2016: Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Guide Addressed to Teachers on how to Use CLIL Methodology in Primary Schools. Erasmus+ Project Report 3/A5-Ver.01-2016*. [http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2016/10/Guide_Addressed_to_Teachers_1_2_v01.pdf], (pristupljeno 4. maja 2018).
- Kresoja 2015: Kresoja, M. Matematika (Drugi ciklus osnovnog obrazovanja), u: Savić, M. (ur.) *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 32-33.

- Kresoja 2015: Kresoja, M. Matematika (Gimnazija), u: Savić, M. (ur.) *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 34-37.
- Lazagbaster 2008: Lasagabaster, D. Foreign language competence in content and language integrated courses, *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30-41.
- Loranc-Pašuk 2009: Loranc-Paszyk, B. (2009). Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions, *International CLIL Research Journal*, 1 (2), 47-53.
- Mehisto, Marš, Frigols 2008: Mehisto, P./Marsh, D./M. J. Frigols. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: McMillan.
- Nejvz, Viktori 2010: Navés, T./Victori. M. CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies, in Lasagabaster D., Ruiz de Zarobe, Y. (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 30-54.
- Pihko 2007: Pihko, M. K. *Minä, koulu ja englanti: Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista [Me, school and English: A comparative study of the affective outcomes of English teaching in Content and Language Integrated (CLIL) classes and in traditional EFL classes]*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ruiz de Zarobe 2010: Ruiz de Zarobe, Y. Written production and CLIL: An empirical study, in Dalton Puffer, C., Nikula T, Smit, U. (eds.), *Language Use in CLIL*, Berlin: John Benjamins, 191-212.
- Stevanović 2015: Stevanović, M. Matematika (Prvi ciklus osnovnog obrazovanja), u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 28-31.
- Stevanović 2015: Stevanović, M. Srpski jezik (Prvi ciklus osnovnog obrazovanja), u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 7-10.
- Štasni 2015: Štasni, G. Srpski jezik (Drugi ciklus osnovnog obrazovanja), u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 11-17.
- Štasni 2015: Štasni, G. Srpski jezik (Gimnazija), u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 18-25.
- Toldi, Radović (2015): Toldi, E./Radović, D. Mađarski jezik (Gimnazija), u: Savić, M. (ur.), *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 26-27.

Zavišin 2013: Zavišin, K. *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.

Zavišin 2017: Zavišin, K. Završni ispit za strani jezik na kraju srednjoškolskog obrazovanja u dvojezičnoj (CLIL) nastavi: predlog modela za obrazovni sistem Republike Srbije, *Anali Filološkog fakulteta u Beogradu*, 67-82.

Tatjana Glušac

CLIL IN VOJVODINA: IMPLEMENTATION AND FIRST RESULTS

Summary

The aim of this paper is twofold. Firstly, it strives to describe the CLIL teacher training that was delivered to the first generation of kindergarten, primary, and secondary school teachers (24 altogether) in Vojvodina, the northern part of Serbia, who started to teach CLIL in September 2011. They attended the training in June, August, and September of 2011. By describing the training, an attempt is being made to point out examples of good practice, as well as to consider all those aspects that could have been better, with the overarching aim of helping those individuals and/or institutions that might embark on initiating a similar endeavor in the future. Secondly, the paper presents the results of the first phase of evaluation of the implemented CLIL education in Vojvodina, which was conducted in 2014. Generally speaking, bilingual children demonstrated significant advantages in Mathematics and Serbian in the first and second grade in primary school in comparison to those attending classes only in Serbian. The fourth grade seems to be a turning point since the results obtained by children attending bilingual and those attending monolingual (Serbian) classes are either the same, or the latter group outperformed the former. In higher grades of primary school and in secondary school, children who attended monolingual classes scored better in tests in Mathematics and Serbian than those who attended CLIL classes.

Key words: CLIL, Serbian, English, kindergarten, primary school, secondary school, Vojvodina, CLIL results.

ИЗ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

ПРИМЕР ДОБРЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ – НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ПРИМЕНОМ CLIL МЕТОДЕ

Циљ овог рада јесте да представи један од начина извођења часа енглеског језика применом CLIL методе. Оваквим, прилично иновативним, интегрисаним учењем језика и садржаја повећава се мотивисаност ученика, побољшава разумевање и усвајање нових појмова на циљном језику. Поред тога, CLIL настава је одличан увод у билингвалну наставу, која је симбол модерног и перспективног образовања. Овде се енглески језик користи као алат за усвајање математичких термина, а не као наставни предмет сам по себи. Час је лако применљив у школској пракси и у функцији је међупредметног повезивања. Час је реализован у јануару 2018. године у одељењу VI разреда Основне школе „Димитрије Туцовић“ у Краљеву.






Методичка припрема за извођење часа	
Наставна тема	Science Matters
Редни број наставне јединице за тему	4
Редни број часа за годину	35
Наставна јединица	Maths Matters
Тип часа	систематизација
Општи циљеви и задаци часа	Language focus – усвајање математичких термина на енглеском језику; подстицање ученика за користе страни језик (енглески) не само за комуникацију већ и за учење на њему; интегрисање језика са рецептивним и продуктивним језичким вештинама; персонализација наставе;

* irenapantic01@gmail.com

Образовни циљеви	повећање знања, вештина и разумевања који су у вези са специфичним елементима језика; богаћење активног речника ученика на појмовном и терминолошком нивоу; усвајање лексике која се односи на математичке појмове; подстицање ученика да разумеју, усвоје и примене стечена знања из енглеског језика и математике у одговарајућим говорним и практичним ситуацијама;
Практични циљеви	припремање ученика за даље учење и за живот; повезивање сазнајних и логичких радњи; приступање језику на лексички а не само на граматички начин; побољшавање општих и специфичних језичких компетенција; повећавање мотивације ученика; повезивање знања из два предмета; препознавање значења непознатих речи и израза на основу контекста у коме су употребљени; припремање ученика за примену стеченог знања у решавању истраживачких и проблемских задатака; развијање ученичке самосталности у раду; развијање моћи закључивања; припрема ученика за двојезичну наставу што, на дужи рок, појачава друштвено профилисање школе
Васпитни циљеви	увођење ширег културног контекста и повећање освешћености о нешколском коришћењу језика; интернационализација наставе; припремање ученика за даље учење на енглеском језику; развијање интересовања за мултилингвално учење код ученика; подстицање ученичке радозналости
Облици рада	фронтални, индивидуални
Наставне методе	- CLIL – Content and Language Integrated Learning - интерактивна метода - метода разговора (дијалогска) - метода размене мишљења - метода активне наставе - демонстративно-илустративна метода - корелативна метода
Место рада	учионица
Наставна средства и потребан материјал	пројектор, лаптоп, припремљени материјал
Активности ученика	- слушају и прате упутства наставника - користе енглески језик током читавог часа - учествују у разговору са наставником - слушају ученика који ради задатак - износе своје (евентуално) неслагање уз објашњење

ПРИМЕР ДОБРЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ ...

Активности наставника	<ul style="list-style-type: none"> - организује процес рада у учионици - разговара на енглеском током читавог часа, даје упутства, усмерава, прати и мотивише ученике - из другог плана координира активности у учионици и води рачуна о временском оквиру - поставља питања у вези са изведеном активношћу и закључцима до којих се дошло, усмерава разговор ученика и пружа потребну помоћ
Резултати часа	Ученик је у стању да препозна и користи лексику карактеристичну за одређену науку, да разликује стручни текст од информативног и књижевног и да користи енглески језик у служби учења нејезичког садржаја
Корелација	математика
Коришћена литература	/
Ток часа	
Претходна припрема ученика	Не врши се.
Уводни део часа – око 10 минута	<p>Наставник подсећа ученике на тему о којој је било речи на претходном часу – Science Matters. Наставник сужава тему са прошлог часа на подтему <i>Maths Matters</i>, што је уједно и наслов данашње лекције, који наставник записује на таблу. Разговор на тему математике и њеног значаја се наставља питањима:</p> <p>Does maths matter? Why is maths important? Which other school subject is important for life? Why? Imagine you could choose subjects to learn at school, which would you choose? What do you think about learning (<i>the chosen subject</i>) in English? Could it be interesting? Why, what does it give to you? What do you think about studying abroad?</p>

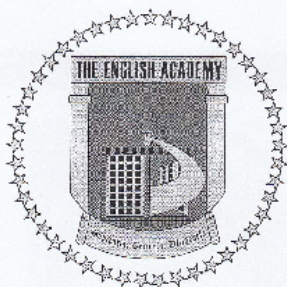
<p>Главни део часа – око 30 минута</p>	<p>Наставник подсећа ученике на основни математички вокабулар којим они већ владају, и који уписује на левој страни табле под насловом <i>Already known</i>:</p> <p>+ <i>plus</i> - <i>minus</i> = <i>is, are, make, equal</i> · <i>times</i> () <i>bracket</i></p> <p>Наставник одређује централни простор на табли где ће, током рада, записивати нове речи и појмове, под насловом <i>New vocabulary</i> (где је могуће, семантизацију представити графички). Очекивано је да ће ученици истаћи:</p> <p><i>units</i> – јединице броја, <i>shape</i> – геометријско тело, <i>face/edge</i> – страница/ивица тела,</p> <p><i>cone</i> – ,</p> <p><i>cuboid</i> – ,</p> <p><i>triangle</i> – ,</p> <p><i>pentagon</i> – ,</p> <p><i>hexagon</i> – ,</p> <p><i>fraction</i> – x/y <i>point</i> – зарез децималним бројевима, <i>chart</i> – графикон)</p> <p>Наставник преко пројектора пушта припремљени материјал, обавештавајући ученике о његовој оригиналној намени (улазни тест из математике за пети разред у једној међународној школи). Ученици, један по један, редом или по избору наставника, одговарају на питања из теста. Наставник има припремљен кључ теста који по потреби приказује.</p>
--	---

ПРИМЕР ДОБРЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ ...

Завршни део часа – око 10 минута	Наставник уводи ученике у разговор на тему управо рађеног задатка. Разговор је уједно и ученичка евалуација часа. 1. How do you like this English Maths? 2. Was it interesting? Why? 3. Is it important / useful? Why? 4. Were you surprised with something (vocabulary, difficulty, approach....)? 5. Have you learnt anything new? What? 6. Which other subject would you like to try in English? 7. Any questions / comments?
Напомена	Очекивано је да 30 минута буде довољно да се пређе цео тест. Уколико не буде довољно времена наставник ће прекинути рад по истеку 30 минута да би остало времена за планирану завршницу часа са евалуацијм (разговор са ученицима).
Домаћи задатак	/
Прилагођавање наставе или рад по ИОП	/
Самоевалуација часа	Параметри на основу којих би се вршила самоевалуација часа су следећи: - ангажовање и учествовање свих ученика у раду - одржавање пажње и интересовања ученика током читавог часа - праћење задатог временског оквира - стварање атмосфере која ученике мотивише на учествовање
Прилози	Штампани или електронски примерак теста за пети разред школе The English Academy, Kuwait www.tea.edu.kw

The ENGLISH Academy

Primary Department Entrance Exam - Maths



Entrance into Year 5

NAME _____

CURRENT SCHOOL _____

Math Score		Math Set	
---------------	--	-------------	--

Maths Yr. 4
Paper A
Instructions

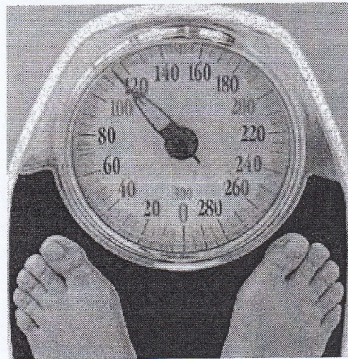
You may not use a calculator to answer any questions in this test.
Work as quickly and as carefully as you can.
You have 60 min for the test.
If you cannot do one question, go on to the next one.
You can come back to it later if you have time.
If you have finished before the end, go back and check your work.

1. Write in the missing numbers.

+ 20 = 53

1 mark

2. Look at the scale and answer the question. How much does the man weigh?



kg

1 mark

3. There are 34 children in Sam's class. One day 7 children were away sick. How many children were in class that day?

1 mark

4. Apples are sold in packs of 4 in the supermarket. Tim buys 5 packs. How many apples does he buy?

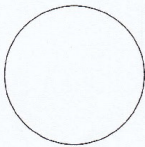
1 mark

5. Look at the table and complete. The first number has been done for you.

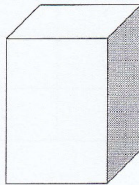
Number	Hundreds	Tens	Units
264	200	60	4
178			
493			
345			

1 mark

6. Write the letters of the shapes below in the correct column.



A



B



C



D

Less than 6 faces	6 or more faces

1 mark

ПРИМЕР ДОБРЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ ...

7. Order these numbers from smallest to largest.

43 89 17 38 61 75

1 mark

8. I have 2 edges and 3 faces. What shape am I?

1 mark

9. The table shows the pets that some children like:

	Dogs	Cats	Fish	Parrots
Anna	√	√		
Jenson	√			√
Ahmed			√	√
Sara		√	√	
Lauren	√	√	√	
Leroy		√		√

a) How many children like cats?

b) Who likes dogs and parrots but does not like cats and fish?

2 marks

10. Circle two cards that give a total of 63.

7	5	8
55	59	54

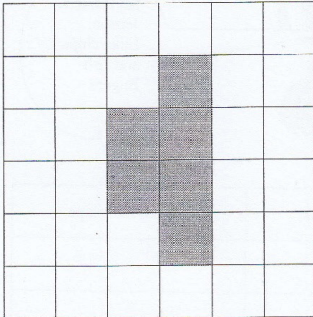
1 mark

11. Circle 3 numbers that add up to 26.

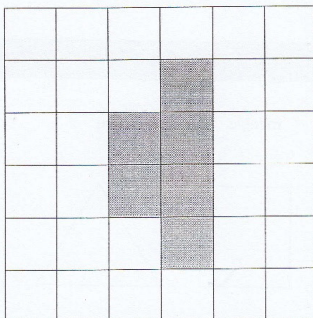
2 3 5 6 9 10 12 15

1 mark

12. Draw a line of symmetry on this shape.



Shade 2 more squares to make a shape with a **different line** of symmetry and draw in this new line.



2 marks

13. Circle what you would use to measure the height of a school friend.

A 2 liter measuring jug

A 15 cm ruler

A 5 kg weighing scale

A 3m tape measure

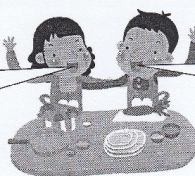
A stopwatch



1 mark

14. Write Anna and Jenson in the correct places on the Carroll diagram.

My name is Anna.
I like chips.
I do not like fish fingers.



My name is Jenson.
I like chips and fish fingers.

	Like chips	Do not like chips
Likes fish fingers		
Do not like fish fingers		

2 marks

15. Draw a line from each shape to its name.

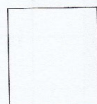
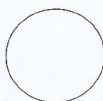
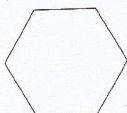
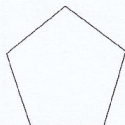
circle

square

pentagon



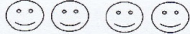


triangle


hexagon




1 mark

16. Anna asked some children in her class how many brothers or sisters each of them had. These are the results.

0 brothers or sisters	
1 brother or sister	
2 brothers or sisters	
3 brothers or sisters	
4 brothers or sisters	

 Stand for 1 child

 Stand for 2 children

How many children had 3 brothers or sisters?

1 mark

17. Sara has a bag of sweets. She eats 5 sweets each day. After 7 days she has 4 sweets left?
How many sweets were in her bag?

2 marks

18. Insert < or > in the boxes to make each statement correct.

5763 4897

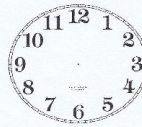
-3 -5

1273 3107

-7 5

1 mark

19. Look at the first clock. This is the time Jensen leaves school. It takes him 35 min to walk home. Draw the time he arrives home on the second clock.



1 mark

ПРИМЕР ДОБРЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ ...

20. Dan's grandmother is 64 years old. His mother is 36 years old. Circle the calculation that gives the difference between their ages.

$64 + 36$

$64 \div 36$

$100 - 36$

64×36

$64 - 36$

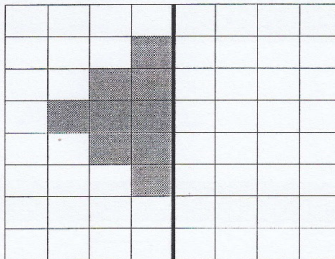
1 mark

21. Calculate $94 - 37$

1 mark

22. Look at the shape on the grid and answer the following questions.

a) Reflect the shape in the mirror line.



b) Draw a different line of symmetry for the new shape.

2 marks

23. Ahmed and his mum went to the cinema. Ahmed's ticket cost £2.30 and his mum's ticket cost £4.80. His mum paid with a £10 note. How much change did she get?

2 marks

24. Match the fractions and its decimal.

$\frac{1}{2}$ 0.2

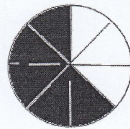
$\frac{1}{5}$ 0.5

$\frac{1}{4}$ 0,25

$\frac{3}{4}$ 0.75

1 mark

25. Circle the diagram which is $\frac{3}{4}$ shaded.



1 mark

26. Calculate the following: $142 + 379$.

1 mark

27. There are 32 children in Yr 1. In Yr 2 we have 34 children. In Yr 3 there are 27 children and in Yr 4 36 children. How many children is this altogether?

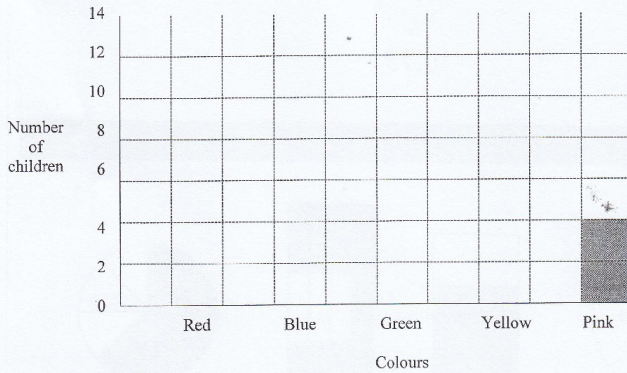
1 mark

ПРИМЕР ДОБРЕ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ ...

28. Jensen collected information about some children's favourite colours. Here are the results.

Colour	Number of children
Red	5
Blue	10
Green	7
Yellow	6
Pink	4

Complete the bar chart to show this information.



2 marks

Total 35

END OF TEST

Irena Pantić

AN EXAMPLE OF GOOD TEACHING PRACTICE – TEACHING ENGLISH THROUGH THE CLIL METHOD

Summary

Organisation of an English lesson through CLIL methodology helped students practise some non-language content, and acquire its specific terminology in English. Here, it was a basic mathematical content. Students were able to improve and advance their existing knowledge of arithmetic operations through issues that they cannot obtain in traditional English classes – names of geometric shapes (circle, square, pentagon, triangle and hexagon), objects (sphere, cuboid, pyramid, cone), decimals and fractions.

In such a lesson, English was used as a mediator language, and its focus was not upon grammar but upon vocabulary acquisition and communication. In that way, Content and Language Integrated Learning (CLIL), although still an innovative strategy, represents a very good framework for facilitating an effective acquisition of contents from a specific subject curriculum. Its cross-curricular structure develops the communication in a foreign language, as well.

Pupils' pleasure and enthusiasm, high learning motivation, developed their self-confidence while speaking in the foreign language and higher exposure to the language made this lesson a success.

Introducing CLIL methodology into regular classes, even at primary schools, branches out into bilingual education at our schools. In the long term, it enables pupils develop their language competences effectively, widen multilingualism and interculturality, and prepare for future schooling (maybe abroad) and career.

ХРОНИКА

ТРИБИНА

Статус и оцењивање Другог страног језика у V разреду основне школе,

одржана у четвртак 20. септембра 2018. године
у Сали за седнице Филолошког факултета
Универзитета у Београду

Трибину је организовало Друштво за стране језике и књижевности Србије с циљем да се размене сазнања о потешкоћама до којих је дошло после доношења Закона о основама система образовања и васпитања којим је Други страни језик сврстан међу изборне програме који се оцењују описно. Наставници страних језика са сва три нивоа образовања одазвали су се у великом броју и живо учествовали у јавној расправи о различитим аспектима проблема. У име Министарства, Трибини је присуствовала Снежана Павловић која је дала драгоцен допринос дискусији.

На почетку Трибине др Љиљана Ђурић, председник Друштва, упознала је колеге са развојем догађаја и свим активностима Друштва у вези са овом темом. Подсетила је присутне да је 3. септембра 2018. године основним школама упућен допис Министарства којим се наставницима страних језика сугерише двојачко оцењивање ученика у V разреду до окончања скупштинске процедуре којом ће се статус Другог страног језика вратити „на старо“ у смислу статуса као наставног предмета који се оцењује бројчано.

Затим се Снежана Марковић, представник Друштва у Националном просветном савету Србије, осврнула на значајан допринос Савета у решавању питања статуса Другог страног језика.

Др Ана Вујовић, члан Надзорног одбора Друштва и председник Секције универзитетских наставника страног језика струке импликације актуелне језичке образовне политике у области страних језика на вишим нивоима образовања дефинисала је као „директан напад на вишејезичност“, што доводи до сужа-

вања културне размене у сваком смислу, тј. до укидања мулти-културалности, онемогућавања програма мобилности и сл.

Мср Миле Сајчић, професор шпанског језика у ОШ „Змај Јова Јовановић“ и у Осмој београдској гимназији изнео је потешкоће које се јављају у вредновању знања ученика и вођењу евиденције, било да је у употреби класични или електронски дневник.

Бројне колегинице и колеге укључиле су се у дискусију постављајући питања и износећи дилеме које се појављују у практичном раду. Изнет је такође велики број предлога за будућу сарадњу, **уз инсистирање да Министарство убудуће доноси одлуке у координацији са колегама из наставе и у сарадњи са Друштвом**. Колеге су, између осталог, предложиле да треба извршити усаглашавање на нивоу директора школа, или да школама убудуће треба слати одлуку (а не сугестију) министарства са конкретним инструкцијама, како би се избегло неразумевање или произвољно тумачење дописа.

Од проблема најчешће су истицани следећи:

- у неким основним школама наставницима Другог страног језика директори су рекли да не држе допунску и додатну наставу „јер је сада Други страни језик постао изборни“; то за собом повлачи питање броја часова које држи наставник;

- наставници не знају да ли треба или не да дају писмене задатке ученицима, како стоји у Правилнику о наставном плану и програму, од чега такође зависи фонд часова за наставника;

- велику забринутост изазива опасност да се измене и допуне ЗОСОВ-а не донесу благовремено, или да се донесу сувише касно да би се у Војводини, где се прво полугође завршава 21. XII, ученици могли оценити бројчано;

- изражена је дилема у вези са оцењивањем на првом тромесечју;

- исказана је бојазан да измене и допуне неће моћи да се примењују на садашњу генерацију ученика V разреда;

- констатовано је да сведочанства за више разреде основне школе предвиђају описно оцењивање Другог страног језика.

Уз изражавање подршке вишејезичности, Снежана Павловић је истакла да је формирана радна група за вредновање за-

конског решења која је предложила да се врати претходно решење о статусу Другог страног језика. Такође је најавила да ће службена белешка са ове Трибине бити упућена надлежнима у функцији преношења информација, али и расположења и недоумица професора страних језика у школама.

На крају Трибине договорено је да ће Друштво, у што краћем року, Министарству упутити допис у којем ће бити наведене све недоумице изнете на Трибини, посебно питање да ли ће се измене и допуне Закона примењивати на садашњу генерацију ученика V разреда. У случају потврдног одговора, остаје питање благовремености доношења измена пре краја првог полугођа, као и дилема у вези са оцењивањем на тромесечју. У случају одричног одговора, то јест ако ће се ова генерација ипак оцењивати описно, биће потребно утврдити да ли ће за ту генерацију то решење бити на снази до краја ове школске године или до краја основне школе и како ће, у другом случају, бити решен начин уписивања у филолошка и двојезична одељења.

Извештај сачиниле Мира Симеуновић,
Љиљана Ђурић и Катарина Завишин

У Београду, 26. септембра 2018. године

MODERN LANGUAGES
JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURES

Publisher

Association for Foreign Languages
and Literatures
Faculty of Philology, University of Belgrade

Address

Studentski trg 3
11000 Beograd
Srbija
Tel: 011/2081-910
011/2638-622
E-mail: zivi.jezici@fil.bg.ac.rs

Published by

Ljiljana Marković
Dean

Technical editor

Željka Bašić Stankov

Print

BELPAK, Belgrade

Impression

150 copies

Journal *Modern Languages* comes out annually.

ЖИВИ ЈЕЗИЦИ
ЧАСОПИС ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Издавач

Друштво за стране језике и књижевности
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Адреса

Студентски трг 3
11000 Београд
Србија
Тел: 011/2081-910
011/2638-622
E-mail: zivi.jezici@fil.bg.ac.rs

За издавача

Љиљана Марковић
Декан

Припрема и прелом текста

Жељка Башић Станков

Штампа

БЕЛПАК, Београд

Тираж

150 примерака

Часопис *Живи језици* излази једном годишње.

