
МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ



Нови Сад, 2017

Методички видици

Главни и одговорни уредник

Др Биљана Радић-Бојанић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Заменик уредника

Др Драгица Кољанин, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Међународни уређивачки одбор

Др Емина Авдић, Универзитет Св. Кирил и Методије, Скопље, Македонија

Др Ирена Водопија-Крстановић, Свеучилиште у Ријеци, Хрватска

Др Никола Добрић, Универзитет Алпен-Адрија, Клагенфурт, Аустрија

Др Кармен Дарабуш, Северни универзитет, Баја Маре, Румунија

Др Сњежана Корен, Свеучилиште у Загребу, Хрватска

Др Марија Јуријевна Копиловскаја, Државни универзитет у Санкт Петербургу, Руска федерација

Домаћи уређивачки одбор

др Софија Кошничар, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

др Бранка Јакшић-Провчи, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

др Николина Зобеница, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

др Снежана Стојшин, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

др Сања Маричић Месаровић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

др Наташа Ајџановић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета

МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ

Издаје

Филозофски факултет Нови Сад

Адреса

Др Зорана Ђинђића бр. 2, Нови Сад

www.ff.uns.ac.rs

metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs

metodickividici.ff.uns.ac.rs

За издавача

Др Ивана Живанчевић Секеруш, декан

Уредник

Др Биљана Радић-Бојанић

Секретар редакције

Др Ивана Иванић

Лектура

Ирена Матић (резимеи на енглеском)

др Наташа Ајџановић (текстови на руском)

Припрема за штампу

Игор Лекић

ISSN 2217-415X

ISSN 2334-7465 (Online)

САДРЖАЈ

НАСТАВА И ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА

Александар Новаковић
РЕФЛЕКСИВНИ МОДЕЛ МЕТОДИЧКЕ ПРАКСЕ НА ФИЛОЗОФСКОМ
ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ 11

Goran Rujević, Una Popović
ANALIZA USPEŠNOSTI SPONTANOG USVAJANJA VEŠTINE PISANJA
APSTRAKATA NA OSNOVNIM AKADEMSKIM STUDIЈAMA
FILOZOFIЈE 31

НАСТАВА ДРУШТВЕНИХ ПРЕДМЕТА

Никола Крчмар
УПОТРЕБА ФОТОГРАФИЈЕ У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ НА ТЕМУ
ХОЛОКАУСТА 53

Невена Бајалица, Мишко Станишић
ЕДУКАТИВНА МЕТОДОЛОГИЈА КУЋЕ АНЕ ФРАНК У
АМСТЕРДАМУ 71

НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Веселин Булатовић
МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ДРАМИ *КОШТАНА* БОРИСАВА
СТАНКОВИЋА 95

Тина Капларевић
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП ПИСМЕНИМ САСТАВИМА У
НАСТАВИ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ 115

Бојана Анђелић
МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП КОМПАРАТИВНОЈ АНАЛИЗИ
ПРИПОВЕДАКА *НИ ОКО ШТА* МИЛОВАНА ГЛИШИЋА И *ШКОЛСКА*
ИКОНА ЛАЗЕ ЛАЗАРЕВИЋА 135

Јована Давидовић АНДРИЋ И ЧЕХОВ У НАСТАВИ	149
--	-----

НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА

Srđan Gajdoš TEACHING SERBIAN LEARNERS ENGLISH PHRASAL VERBS: THE TRADITIONAL APPROACH VS. THE COGNITIVE LINGUISTIC APPROACH.....	175
--	-----

Vesna Despotović THE TEACHER AS THE MOST IMPORTANT MOTIVATIONAL FACTOR IN THE EFL CLASSROOM.....	195
--	-----

Nataša Bikicki STAVOVI STUDENATA POSLOVNOG ENGLLESKOG JEZIKA PREMA PRAGMATICI	211
---	-----

Јелена Перишић АУТЕНТИЧНОСТ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ВИШИМ НИВОИМА УЧЕЊА	233
--	-----

Маја Лемајић ЕКСПЛИЦИТНА НАСТАВА, НАМЕРНО УЧЕЊЕ И САВРЕМЕНЕ МЕТОДЕ У ПОРЕЂЕЊУ С ТРАДИЦИОНАЛНИМ УЧЕЊЕМ СТРАНОГ ЈЕЗИКА.....	251
--	-----

Gorana Prodanović ACTIVITÉS LUDIQUES EN CLASSE DE FLE INSPIRÉES DE L'OULIPO	271
--	-----

Викторија Јамшанова, Елена Новикова АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА: РОЛЬ АРТИКЛЯ ПРИ АНАЛИЗЕ И ПЕРЕВОДЕ НЕМЕЦКОГО ТЕКСТА	295
--	-----

Марина Чиханова АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА: СИНТАКСИЧЕСКОЕ МЕСТО И ЕГО РОЛЬ ПРИ АНАЛИЗЕ НЕМЕЦКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ.....	311
--	-----

Radmila Suzić KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE U OBLASTI PRIMENJENE LINGVISTIKE: VAŽNOST I ZNAČAJ INTERVJUA U ISTRAŽIVANJU JEZIČKE ANSKIOZNOSTI	329
Yelena Besedina, Anastasia Dudkina, Maria Kopylovskaya LEARNING DISCOURSE STRATEGIES FOR INTERNATIONAL RELATIONS	355

ПРИКАЗИ

Паулина Човић Горана Лемајић, Јелена Недић, <i>Сирмијум кроз слике и речи</i> , Завод за заштиту споменика културе, Сремска Митровица, 2016, 32 стр.	375
---	-----

НАСТАВА И ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА

РЕФЛЕКСИВНИ МОДЕЛ МЕТОДИЧКЕ ПРАКСЕ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

АПСТРАКТ

Рад се бави начином организације и извођења наставне праксе студената на Катедри за српски језик и књижевност на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, на коме се са традиционалног прешло на рефлексивни модел стручне праксе. Рефлексивни модел је допринео стварању квалитетнијих наставних кадрова, што спроведено истраживање над 100 студената и показује. Почетна хипотеза да студенти чија је пракса била организована према рефлексивном моделу поседују више особина које чине доброг наставника у односу на оне студенте чија је пракса била организована према традиционалном моделу у потпуности је потврђена.

Кључне речи: рефлексивни модел наставне праксе, хоспитовање, Филозофски факултет Ниш, Методичка пракса.

REFLECTIVE MODEL OF METHODOICAL PRACTICE AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY OF THE UNIVERSITY OF NIŠ

ABSTRACT

The paper deals with the way of organizing and realizing the teaching practice of students at the Department of Serbian Language and Literature at the Faculty of Philosophy in Niš, which has been switched from the traditional to reflective model of professional practice. The reflective model has contributed to the education and training of high quality teaching staff, which is shown by a survey with over 100 students. The initial hypothesis was that students whose practice has been organized according to the reflective model have more features that adorn good teachers in comparison to those students whose practice was organized according to the traditional model. This hypothesis has been fully confirmed.

Keywords: reflective model of teaching practice, demonstration classes, Faculty of Philosophy in Niš, Methodical practice.

*Такав је 'наш човек', онај прави. Не мисли много ни истрајно.
Али чим успе да скрпи некако једну мисао у глави,
прва му је брига, не да ту мисао разрађује, проверава и
упоређује критички са оним што други људи о истој ствари мисле,
него да своју мисао прогласи за једину тачну и једину праву.
Срећа је што у нас има доста таквих који су друкчији
и који нису прави 'наши људи'
(Андрић 1986: 199).*

1. УВОД

Пред наставнике, у школи усмереној на промене, постављају се велика очекивања. Као професионалци морају поступати аутономно, стално унапређујући и употпуњујући своја знања, своје предметне експертизе са педагошким способностима, укључујући и мотивацију за учење, креативност, сарадњу, разумевање социјалног контекста образовања. У таквом настојању ће успети искључиво ако умеју да интегришу принципе доживотног учења у процес извођења наставе, као и истраживањем и унапређивањем сопствене праксе (Максимовић 2011: 111).

О квалитетном образовању наставника се данас, у XXI веку, све више говори и пише, како у академској, тако и у научној заједници. Посебна пажња усмерава се на важност и значај стручне (методичке) праксе студената у оспособљавању за послове и задатке који се од њих очекују. Улога праксе унутар институцијског контекста средишње је подручје у коме се остварује припремање студената за будући професионални живот. Тако се од тридесетих година прошлога века, почевши са Џоном Дјуијем, јављају промишљања о рефлексивном моделу наставне праксе, као једном од најуспешнијих. Своју актуелизацију и широку прихваћеност у оквиру различитих наука и научних дисциплина ова синтагма доживљава од средине осамдесетих година прошлог века, од изласка књиге Доналда Шона *Образовање рефлексивног практичара*.

Концепт рефлексивног модела наставне праксе заснива се на интердисциплинарности, јединству теорије и праксе, активној улози студента, измењеној комуникацији, образовању кроз кооперацију, али, што је најважније, на самосталном промишљању и критичком приступу студента сопственом раду у школи у оквиру предмета *Стручна (методичка) пракса*.

Упознавањем себе и подизањем свести о раду наставника у школском окружењу ствара се могућност преиспитивања вредности и ставова о том подручју деловања студената, будућих наставника.

2. РЕФЛЕКСИВНИ МОДЕЛ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

Аутори који су се бавили стручном (методичком) праксом наставника имају различите ставове о томе шта би се под њом могло подразумевати. Тако Мехмет Сисман под стручном праксом подразумева два подручја: са једне стране, према његовом мишљењу, стручна пракса обухвата упознавање студената са основама наставног образовања и васпитања пре добијања стеченог звања наставника, док са друге стране, подразумева професионално усавршавање наставника у годинама након завршетка студија (Сисман 2006: 215). Али Госер под стручном праксом подразумева формални и структурирани процес током којег студенти-наставници спроводе у дело претходно усвојена знања и вештине, али сада у реалним условима школе (Госер 2013: 139). Припрема будућих наставника пре обављања праксе и контакта с осталим наставницима и ученицима од кључне је важности за успешан рад у школама. Лиск Капел, Леандро Алмеида и Дијана Виера сматрају да је педагошка пракса фаза у којој знање будућег наставника напредује брже и интензивније него у било којој другој фази његовог професионалног развоја (према: Кајрес и сар. 2012: 172). Јернеја Херzog стручну праксу види као поступно и стручно увођење у педагошки рад, чиме се студент, будући наставник, оспособљава за подучавање, а истовремено развија опште и специфичне способности којима ће се у току свога радног века прилагођавати професионалној околини (Херzog 2012: 42).

На методичкој пракси студенти се спремају за улогу креативног, рефлексивног и критички оријентисаног наставника практичара, усвајајући наставне стратегије и методе у планирању и извођењу наставе конкретног предмета у саодносу са осталим организационим јединицама и органима школе. Овако високо постављени исходи стручне наставне праксе у новије време постижу се применом рефлексивног модела, заснованог на менторском облику рада са мањом групом хоспитаната. Другим речима, у Србији се последњих година све више професионална пракса заснива на основама *акционе рефлексije* (Јањић и сар. 2014: 13–17).

Парадигма акционе рефлексije заснована је на критичкој анализи чији је циљ да се студенти развију у практичаре који промишљају делатност на егзактан, објективан, поуздан, валидан и систематичан начин. Познавање теорије и општих принципа, заједно са практичном вештином, и даље су важни циљеви образовања наставника (српског језика), али су у функцији развијања способности тумачења васпитно-образовног процеса. Суштинска одлика будућих наставника треба да буде способност решавања проблема и доношење оптималних одлука у одређеним васпитно-образовним ситуацијама. Она се дефинише у акционом пољу, као способност да се промишљено и одговорно делује. Другим речима, *рефлексija се може најшире одредити као промишљање сопствене делатности*. У многим развијеним земљама основни циљ професионалног образовања је стварање наставника / васпитача који активно, критички промишља своје професионално искуство. Модел акционе рефлексije супротставља се ставовима да у образовању оних који ће се бавити непосредним васпитно-образовним радом треба да доминира теоријско образовање.

Пожељна професионална пракса је она у којој студент покушава да разуме и примени своја теоријска знања. До таквог разумевања не може се доћи опонашањем ментора, већ критичким односом према постојећем стању и изградњом сопственог педагошког стила. На тај начин ће се формирати критички приступ и студент се неће асимилирати у постојећу, углавном конзервативну, васпитно-образовну средину.

Модел акционе рефлексije подразумева и активно укључивање истраживачког рада у професионалну праксу студената. Учење, истраживање и развој требало би да буду блиско повезани процеси. Сви који се баве непосредним васпитно-образовним радом требало би да учествују у истраживањима. Увођење иновација је најефикасније уколико је спроведено кроз акционо истраживање. Међутим, то није могуће уколико наставници, ментори немају нека основна знања о истраживањима. Осим што су рефлексивни практичари, наставници и васпитачи морају бити и истраживачи сопствене васпитне праксе (Максимовић 2011: 112).

2.1. Одлике модела рефлексивне наставне праксе

Иако се прве идеје о *концепту рефлексивности* (рефлексивно мишљење и знање) јављају код Дјуија, конструкт *рефлексивна пракса* везује

се за Шона. Своју актуелизацију и широку прихваћеност у оквиру различитих наука и научних дисциплина, ова синтагма доживљава од средине осамдесетих година прошлог века. Шонови радови, посебно дело *Образовање рефлексивног практичара*, сматрају се кључном тачком у процесу пораста значаја идеја о рефлексивном наставнику, односно о рефлексивној наставној пракси (Јањић и сар. 2014: 15). Готово да нема аутора који не полази од Шоновог учења о рефлексивној пракси, без обзира на подручје у коме се она може применити. Наиме, Шон разликује „знање у акцији“ – имплицитно знање које се садржи у интелигентним акцијама и које се тешко вербално експлицира, и „теорије о акцији“ – покушај описа имплицитног знања, на основу посматрања и промишљања (рефлексије). Док је знање у акцији динамично, теорије о акцији (описи радњи, стратегије које користимо, правила, вредности и претпоставки којих се држимо) су статичке и увек су конструкције које се поново у пракси проверавају (евалуација научених теорија и акција на основу саме акције – самоевалуација практичара) (Шон 1987: 231–238).

Према Мирјани Шагуд, рефлексивна пракса је „холистички процес који представља начин учења и истраживања у којем се теорија интегрише с рефлексијом (размишљањем) и праксом и у којој рефлексивна чини бит процеса учења и мењања“ (Шагуд 2006: 14). Применом рефлексивног модела наставне праксе континуирано врши се преиспитивање знања у пракси, што доводи до усмеравања снаге студената ка развијању стрпљења и објективног сагледавања стварности (Сенге 2003: 20), односно освешћивању личних педагошких ставова и вредности које стоје у основи праксе (Елиот 2007: 15–29). Циљ ове рефлексије је промена у начину на који студент-наставник разуме и интерпретира своју праксу, с једне стране, али и промена саме праксе, с друге стране (Вујисић-Живковић 2007: 243–258).

Многи аутори рефлексивни модел наставне праксе сматрају опозитним традиционалном моделу и позитивистичком приступу образовања практичара (Шон 1987; Брунер 2000; Јањић и сар. 2014), који је заговарао важност теоријских знања будућих наставника. Рефлексивни модел наставне праксе подразумева постојање интелектуалних и вербалних активности којима ученици васпитно-образовног процеса ослушкују једни друге у циљу постизања договора (Винтер 1998: 361–376).

Рефлексивна наставна пракса подразумева размишљања о њој – пре и после активности и деловања током акције. Процес развоја рефлексивног

практичара значи процес уздицања на метаниво свог васпитног деловања, учења и подучавања (Шагуд 2006: 14). Рефлексивног практичара карактерише *рефлексивна отвореност* која се јавља када је студент вољан преиспитати властито мишљење и спознати да је било које стајалиште до кога се може доћи у најбољем случају тек хипотеза о свету. Без обзира на то колико била уверљива, без обзира на то колико је студент наклоњен својој замисли, она је увек подложна преиспитивању и побољшању. Кључна тачка у таквом учењу, како наводи Сенге, јесте раскорак између прокламоване теорије (онога што говоримо) и теорије у примени (теорије која је у позадини нашег деловања) (Сенге 2003: 199). Суштина рефлексивног модела је управо у том суочавању са истином о раскораку кроз рефлектовања менталних модела и предрасуда и освешћивање имплицитних теорија.

Појам рефлексивног модела наставне праксе код нас је *увела* Мирјана Пешић, полазећи од Шоновог разумевања знања у акцији и рефлексије у акцији (према: Марковић 2014: 17). Ауторка рефлексију у акцији дефинише као феномен имплицитног знања које је садржано у практичним акцијама. Појам рефлексије и саморефлексије веже уз искреност и аутентичност, односно разумљивост у групној комуникацији која води еманципацији и мењању праксе (Пешић 2004: 19–30).

Стратегијом развоја образовања у Србији до 2020. године, Влада Републике Србије, односно Министарство просвете, науке и технолошког развоја прописало је да програми основних академских студија на департманима за наставни кадар треба да обезбеде стицање свих професионалних компетенција по моделу рефлексивне праксе. Као таква, рефлексивност подразумева коришћење метакогнитивних вештина, креативног и критичког мишљења. С обзиром на то да је реч о процесу који је још увек релативно нов (посебно код нас), а притом и изузетно сложен, јер захтева промене целокупне концепције образовања наставника, он је и релативно спор. Међутим, потреба усавршавања универзитетске наставе наметнула је нашим високошколским установама обавезу да на што ефикаснији и економичнији начин са традиционалног начина извођења наставне праксе пређу на рефлексивни модел који се поставља кроз: формулисање циљева (типа знања и области) и начина образовања за рефлексивну праксу (принципа, стратегија, садржаја, метода и начина организације образовања, улоге учесника у процесу образовања) (Марковић 2014: 27).

Нови модел наставне праксе заснива се на интегрисању теорије са праксом у којој рефлексивност (промишљање) чини суштину процеса учења и мењања кроз преиспитивање и реконструисање имплицитних и експлицитних разумевања ученика, њиховог учења, развоја, васпитања, сопствених васпитачких улога; знања се граде у акцији, кроз рад у школи и подразумева анализу и промишљање својих, али и туђих поступака (поступака својих колега), а рефлексивност није само ментална активност, него се проширује и на праксу; искуство се стиче кооперативним учењем, и то не само у оквиру школе, него и стварањем мреже сарадничких установа и организација које саме уче и које се кроз сарадњу и критичко преиспитивање праксе трајно унапређују.

Један од кључних елемената овог начина организовања стручне праксе јесте практиковање, јер кроз њега студенти откривају проблеме који ће бити предмет рефлексивности о акцији, развијају рефлексивност у акцији (стичу искуствена знања, доживљаје, интуитивне теорије), проверавају теоријске и искуствене претпоставке и трагају за новим начинима разумевања, у ствари, граде знање (Радуловић 2011: 210).

Говорећи о предмету *Интегративна пракса* Тајана Марковић јасно истиче постулате *рефлексивног модела* наставне праксе, те подучавања као целовитог схватања будућег наставника, његове праксе и његовог професионалног образовања (Марковић 2014: 32). Као што је већ речено, истраживањем и критичким промишљањем сопственог деловања у конкретном наставном контексту и сагледавањем своје праксе из различитих перспектива, студенти ће бити у прилици да допринесу сопственом развоју професионалних теорија о васпитно-образовној пракси, као и синтези новог и претходностеченог знања. Другим речима, под рефлексивном би се могла подразумевати освешћена активност, „поглед уназад“, преиспитивање и интерпретација бројних сегмената неке акције: знања, проблема, тока и резултата.

У рефлексивној пракси учење се не догађа само у „заједништву појединца с праксом“, него и с другим субјектима. Тимски рад је начин спровођења рефлексивне праксе. Реч је о процесу усклађивања и развијања способности тима да креира резултате које његови чланови заиста желе, а према заједничкој визији (Марковић 2014: 32). Тимски рад обезбеђује психолошку сигурност код студената, води ка развијању социјалних компетенција које настају у интеракцији индивидуалних и социјалних

чинилица, и могу се означити и као квалитети и као вештине. Тимским радом студенти се оспособљавају за преиспитивање сопствених разумевања и разумевања других, што је добар начин за обogaћивање властитог разумевања одређених појава и проблема, расправљање о њима и њихову реконструкцију. Маргарет Витли истиче да „ми најбоље учимо у односу са колегама са којима делимо заједничку праксу” (Витли 2005: 11). Из угла акционе рефлексije добра је она пракса у којој студент покушава да разуме и примени своја теоријска знања, прати и анализира своје искуство (и искуство својих колега) и из њега учи (Николић 2008: 165–175).

3. ОРГАНИЗАЦИЈА СТРУЧНЕ ПРАКСЕ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ

Филозофски факултет Универзитета у Нишу има два акредитована студијска програма основних академских студија Србистике. Обама студијским програмима прописано је извођење *Стручне (методичке)* праксе у летњем семестру завршне године студија, јер се тиме поштују начела доступности и примерености у настави.

У току четврте године студенти се обавезним и изборним предметима припремају за извођење стручне праксе, а касније се упућују на хоспитовање у основну и средњу школу. Из године у годину се у начин извођења и организовања стручне праксе уносе измене, како би студентима било омогућено стицање квалитетнијих знања, која су у вези са наставничком професијом.

Ранијих година студенти су били у обавези да у основној и средњој школи опсервирају и одрже по 4 часа у одабраним школама на територији Ниша или на територији градова из којих потичу. О тим опсервираним и одржаним часовима водили су дневник праксе, који је био услов за излазак на испитне часове – асистент је утврђивао њихов квалитет, и уколико би дневник праксе испуњавао одређене критеријуме, студент би се упућивао на испитне часове; тако су студенти полагали два испитна часа (први у основној из области граматике и други из области књижевности у средњој школи).

Међутим, пракса је показала одређене недостатке. Наиме, студенти су за обављање свога хоспитовања бирали школе у местима из којих потичу или школе које су похађали. Познајући предметне професоре српскога

језика, често су своје предиспитне обавезе завршавали и пре него што би заправо оне и почеле – на основу познанства узимали су потврде о завршеном хоспитовању. Што се тиче дневника праксе, често би се служили дневницима својих претходника или једноставно их везивали за измишљене часове, тј. часове за које је било најлакше написати припрему за час и пропратне коментаре (уколико би ти часови били они које су „опсервирани“). Све то је доводило до тога да студенти на испитним часовима пред предметним професором не покажу задовољавајући ниво знања и наставничких компетенција за добијање позитивне оцене на испиту.

Потреба за сталним усавршавањем универзитетске наставе утицала је на то да поменути недостаци буду отклоњени, а универзитетска настава учињена квалитетнијом и привлачнијом за будуће студенте основних академских студија србистике. Захваљујући великом залагању и изузетним напорима професора др Марине Јањић, предметног професора методичке групе предмета, и руководства Филозофског факултета на челу са проф. др Гораном Максимовићем, за само две године *Стручна (методичка) пракса* је у погледу организовања и извођења показала видан напредак. У вези са тим, прешло се на *рефлексивни модел*, о коме је више речи било у претходном поглављу.

Све предности организовања стручне праксе према рефлексивном моделу први су у правој мери осетили студенти који су основне академске студије србистике уписали 2011/12. академске године. Знатне измене у организацији и извођењу стручне праксе допринеле су постизању квалитетнијих наставничких знања и вештина код студената четврте године Филозофског факултета Универзитета у Нишу.

У реорганизацију процеса стручне праксе кренуло се од њених основних поставки. За разлику од претходних генерација, нове генерације студената србистике своје хоспитовање обављају у школама на територији града Ниша. У договору са асистентом студенти се организују у групе од по четири или пет чланова; студенти добијају по једну основну и средњу школу у којима опсервирају по четири часа и одрже у паровима по два часа; притом се води рачуна да подједнако буду заступљени часови језика и књижевности – студенти опсервирају по два часа из језика и књижевности, односно, држе у паровима по један час из језика и по један из књижевности, како у основној, тако и у средњој школи. Уместо дневника праксе, који је

писан без одређене форме, студенти користе *Практикум за реализацију професионалне наставне праксе* професора др Марине Јањић и њених сарадника, уз помоћ кога предметни професор и његов асистент могу континуирано пратити индивидуалан рад студената. Од изузетне важности у извођењу наставне праксе је и обавеза студента да се јави асистенту задуженом за методичку праксу, како би у разговору биле откривене позитивне или негативне стране опсервираних и одржаних часова, односно разменила искуства, што су главне карактеристике рефлексивног модела наставне праксе. Свакодневним радом у школи и на факултету, студент усавршава своје наставничке компетенције, односно активно се припрема за свој наставнички позив. Када испуни све своје предиспитне обавезе и уредно попуни практикум, студент стиче право да изађе на два испитна часа – први у основној школи (обично из области граматике) и други у средњој школи (из области књижевности). На тај начин студент бива адекватно оцењен за свој рад и труд у испуњавању предиспитних обавеза и полагању испитних часова.

3.1. Практикум за реализацију професионалне наставне праксе

Практикумом за реализацију професионалне наставне праксе (са студентским портфолиом) Марина Јањић, Јелена Максимовић, Гордана Ђигић и Снежана Божић учиниле су огроман корак ка организовању квалитетније наставне праксе, што су резултати добијени истраживањем јасно показали. Преузимајући функцију *дневника праксе*, *Практикум* је допринео олакшању организовања и извођења стручне праксе.

Практикум се састоји из три дела, који доприносе не само побољшању у њеном организовању и извођењу, него и утврђивању и проширивању теоријских знања студената. Тако је читав први део *Водич праксе* намењен упознавању студената са значајем *рефлексивног модела* наставне праксе у њеном унапређивању, као и са *психолошким основама наставног процеса* и *иновативним моделима наставе*.

Други део *Практикума* уједно је и најважнији за извођење методичке праксе. Студенти се детаљно упућују у организационе облике рефлексивног модела наставне праксе. Почев од табеле активности студената на професионалној пракси, преко бланко образаца за посматрање часова, долази се до бележака и образаца за писање припреме за час, које

представљају кључни део рада студената на наставној пракси, на основу кога ће студенти касније бити и оцењени. У белешкама о опсервираним часовима, као и завршним белешкама, студенти бележе своја размишљања о часовима, откривајући позитивне и негативне стране рада у конкретним наставним ситуацијама. За белешкама следе бланко обрасци припрема за час (њих 8), које студенти попуњавају, водећи притом рачуна да и за оне часове које су опсервирани напишу сопствене сценарије за час, отклањајући уочене недостатке и пропусте рада својих ментора. Осим што ће од ментора из својих школа добити оцене за труд, рад и сналажење у конкретним наставним ситуацијама током наставне праксе, студенти ће оценити и сопствено залагање и квалитет рада у *евалуативном листу за студенте*.

Трећи део доноси прилоге међу којима се налазе најважнија документа и правна акта у области образовања, односно веб-адресе на којима се могу наћи. Између осталих, ту се могу наћи закони о основама система образовања и васпитања, наставни планови и програми, стандарди постигнућа у образовању, *Стратегија образовања у Републици Србији до 2020. године* и тако даље.

Уредно попуњен *Практикум* неопходан је услов за полагање испитних часова. У случају да практикум не буде на задовољавајући начин попуњен, асистент га враћа студенту на дораду, након чега студент стиче пуно право да изађе на испитне часове, које у договору са студентом заказује асистент у школама у којима је завршен процес хоспитовања.

4. МЕТОДОЛОШКЕ ПОСТАВКЕ ИСТРАЖИВАЊА

4.1. Предмет истраживања

Током процеса хоспитовања студент-наставник се ставља у ситуацију да своја претходно стечена знања и вештине примени у школском окружењу и развије их у складу са очекиваним професионалним компетенцијама. Стручна (методичка) пракса подразумева учешће у испуњавању одређених задатака, едукацији, вежбању, као и извршавању ванкуркулних активности. Са колико ће успеха реализовати стручну (методичку) праксу пре свега зависи од стечених лингвистичких и књижевних компетенција, као и благовремене припреме на часовима методичких предмета. Стога је од изузетне важности спроводити

истраживања међу студентима која ће показати да ли универзитетска настава, таква каква је, позитивно делује на развијање квалитетних наставничких компетенција. У том смислу, неопходно је утврдити да ли су студенти довољно спремни за подучавање будућих нараштаја.

Такође, стално се мора водити рачуна о ставу студената о важности наставне праксе, односно проблемима и потешкоћама са којима су се сусретали током њене реализације. Да би се то открило, у истраживању су постављена два примарна задатка:

- Испитати мишљења студената о томе да ли су њихова претходна знања олакшала реализацију стручне праксе, и
- Испитати да ли су студенти чија је пракса организована према рефлексивном моделу наставне праксе стекли квалитетније наставничке компетенције од оних чија је пракса била организована према традиционалном моделу.

Како се последње године на Филозофском факултету у Нишу активно примењује рефлексивни модел организовања и извођења стручне праксе, аутор овога рада посебну пажњу посвећује утврђивању разлике између традиционалног и новопримењеног модела у погледу формирања и јачања наставничких компетенција код студената, будућих наставника и професора српскога језика.

4.2. Значај истраживања

Стручна (методичка) пракса на Филозофском факултету у Нишу, на студијском програму основних академских студија србистике, заузима значајно место, јер се захваљујући њеној квалитетној организацији и реализацији студенти на јединствен и поступан начин уводе у практичан рад наставника и професора српскога језика.

Полazeћи од чињенице да су високообразовне институције у којима се образују будући наставници, као и студијски програми на којима је утемељено образовање будућих наставника изложени сталним проверама и критикама, неопходно је континуирано пратити и усавршавати курикулуме лингвистичких и књижевних предмета који пружају студентима довољно научних компетенција за рад у школама и на факултетима. Од још веће важности је и стална контрола и оцена спровођења стручне (методичке)

праксе, како би се из године у годину она побољшавала и усавршавала. Једино се њеним константним вредовањем могу постићи завидни резултати у формирању будућих наставничких кадрова. Стога је ово истраживање само прво у низу оних која треба да пруже одговор на питање колико је наставна пракса добро организована и извођена на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, на Катедри за српски језик и књижевност.

4.3. Хипотеза истраживања

На основу одређеног проблема, дефинисаног предмета и значаја истраживања, наша хипотеза гласи:

Студенти чија је *Стручна (методичка) пракса* била организована према постулатима рефлексивног модела поседују квалитетније наставничке компетенције од својих колега чија је пракса била организована на традиционалан начин.

4.4. Методологија истраживања

Када је у питању експериментална процедура, испитивање става студената о важности стручне (методичке) праксе врши се методом дескриптивне анализе, у оквиру квалитативних истраживања која пружају могућност предметним професорима да анализирају рад и размишљања својих студената. Притом, квалитативна истраживања као што су опсервација и анкетање омогућавају уочавање позитивних страна студентских запажања и утисака.

У истраживању је коришћена техника анкетања, а за главни инструмент одабран је упитник. С обзиром на то да не постоје стандардизовани инструменти у овој области и с обзиром на природу истраживачког проблема, за ову прилику конструисан је *Упитник за студенте*. Упитник је анонимног карактера и састоји се из два дела; први део чине питања која се односе на основне податке о испитанику, док се други део састоји из питања којима се желео проверити став студената о организовању и извођењу стручне праксе на Филозофском факултету у Нишу. Пре сваког питања налази се јасно формулисан задатак. Попуњавање упитника није временски ограничено, јер су свршени студенти упитник попуњавали у електронској форми, чији су резултати на исти начин прикупљени.

Анализа добијених резултата извршена је уз помоћ статистичке обраде података, односно коришћењем софтверског пакета *SPSS 20.0*.

4.5. Корпус истраживања

За ово истраживање изабран је намерни узорак. Учешће у истраживању узели су свршени студенти основних академских студија србистике (и, наравно, апсолвенти који су завршили процес хоспитовања) Филозофског факултета у Нишу. У складу са почетном хипотезом, међу испитаницима су се нашле две популације студената – студенти чија је методичка пракса била организована према постулатима рефлексивног модела и студенти чија методичка пракса била организована на традиционалан начин. Укупно је испитано 100 студената, по педесет њих из обе наведене групације.

5. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

У анализу добијених резултата истраживања кренуло се од питања која се тичу организације основних академских студија србистике, распореда методичке групе предмета, односно организације *Методичке праксе*. На питање *Сматрате ли да Филозофски факултет Универзитета у Нишу на Катедри за српски језик и књижевност пружа довољно компетенција (лингвистичких и књижевних) за рад у школи?* 53% испитаних студената је одговорило позитивно, 43% делимично и само 4% је одговорило да овај факултет не пружа довољно компетенција за рад у школи.

Сви анкетирани студенти су се позитивно изјаснили на питање *Да ли сматрате да је стручна (методичка) пракса значајна за Ваш будући педагошки рад?* Овај податак је од изузетне важности, јер показује да су студенти препознали значај стручне праксе за сопствено професионално усавршавање и припремање за рад у школи.

Студенти чија је пракса била организована на традиционалан начин највише замерки упутили су на распоред методичке групе предмета, јер сматрају да је свих пет методичких предмета (што обавезних, што изборних) смештено у два семестра и притом наставну праксу похађају без одслушаних предавања из *Методике наставе књижевности*. Међутим, и

одговори генерације студената представника рефлексивног модела наставне праксе нису се разликовали – чак 94% представника традиционалног модела наставне праксе и 41% представника рефлексивног модела изразило је потребу реакредитације студијског програма, што је већ и учињено 2014. године. Према новом акредитованом програму, будући студенти србистике ће обавезне и изборне методичке предмете слушати и похађати у току четири семестра, тако да ће обавезне испите (*Увод у методiku и методика наставе српског језика* и *Методика наставе књижевности*) полагаати у првом семестру треће, односно четврте године, а *Методичку праксу* у другом семестру четврте године. И поред одређених замерки на распоред методичке групе предмета, 91% студената сматра да су стечена лингвистичка, књижевна и методичка знања у складу са захтевима предмета *Методичка пракса*, а самим тим и с наставним ситуацијама са којима ће се сусрести на хоспитовању и приликом будућег рада.

Реализованим истраживањем у потпуности је потврђена почетна хипотеза да студенти чија је *Стручна (методичка) пракса* била организована према постулатима рефлексивног модела поседују квалитетније наставничке компетенције од својих колега чија је пракса била организована на традиционалан начин, те се још једном потврдило да рефлексивни модел доприноси постизању одличних резултата у процесу обучавања студената за обављање наставничког позива. Уз то, добијени резултати су показали да су студенти чија је пракса била организована према постулатима рефлексивног модела, задовољнији начином организовања и извођења наставне праксе од својих колега чија је пракса организована на традиционалан начин. Добијени су обрнуто пропорционални резултати – 39 (или 78%) студената чија је пракса била организована према рефлексивном моделу одговорило је позитивно на питање *У којој мери сте задовољни начином организације и спровођења наставне праксе на Катедри за српски језик и књижевност?*, док су сасвим супротно одговорили студенти друге посматране групације (74% испитаника се негативно изјаснило на постављено питање), сматрајући да постоји много недостатака у организацији и извођењу стручне праксе на Филозофском факултету Универзитета у Нишу.

Након потврђивања почетне хипотезе као логично питање може се поставити: *Зашто студенти представници традиционалног модела наставне праксе показују незадовољство у вези са предметом?* Одговор је

више него јасан – у складу са теоријом о недостацима традиционалног модела и предностима које доноси рефлексивни модел наставне праксе да се закључити да организација и начин њеног извођења играју велику улогу у формирању ставова студената. Тако, непостојање сарадње и међусобне комуникације са асистентом, може бити један од главних разлога незадовољства студената, пошто је 84% студената преставника традиционалног модела рекло да није било сарадње са асистентом у току спровођења методичке праксе. Даље, непостојање тимског рада и хоспитовања, сарадње међу члановима тима и посматрање дневника праксе само као предиспитне обавезе разлози су због којих студенти представници традиционалног модела показују незадовољство у погледу организације и извођења методичке праксе. Са друге стране, обезбеђујући све наведене услове, рефлексивни модел знатно доприноси задовољству студената методичком праксом. Помена ради, док 54% студената преставника традиционалног модела дневник праксе сматра само предиспитном обавезом, дотле чак 68% студената преставника рефлексивног модела попуњавање практикума види као прилику да критички сагледа свој рад на методичкој пракси.

Ипак, и поред свих предности које доноси рефлексивни модел наставне праксе, организација исте може утицати на квалитет њеног спровођења. Наиме, на питањима отвореног типа студенти су могли да изнесу своје виђење проблема са којима су се сусретали током хоспитовања, независно од примењеног модела. Чак 68% студената се изјаснило да је имало потешкоћа приликом писања припрема за часове. У вези са тим, и пре спроведеног истраживања из штампе је изашао приручник аутора Марине Јањић и Александра Новаковића под називом *Наставно дизајнирање часова српског језика*, који ће студентима бити од велике помоћи приликом писања припрема за час. Аутори су у свакодневном раду са студентима осетили потребу за писањем оваквог уџбеника.

Затим, студенти истичу постојање јаза између теорије са којом се срећу на часовима методика и праксе са којом се упознају у школама – пре свега се разлика односи на то што у школама нема идеалних услова под којима се на часовима теорије претпоставља да ће се настава изводити, а такође су студенти истакли и недовољну опремљеност школа савременим наставним средствима, те немогућности реализације игролике наставе.

Чак 75% испитаних студената је као проблем постојања расцепа између теорије и праксе навело недовољну обученост ментора за овај посао, јер је приметно њихово удаљавање од савремених токова методичке науке, што изискује потребу организовања честих менторских обука са различитим садржајима, које би поправиле наведену ситуацију. Осим тога, студенти примећују недостатак познавања законских прописа у вези са правима и обавезама наставника у школама.

Све претходно речено је утицало на то да 61% студената *Методичку праксу* види (по „тежини“) као равноправан предмет осталим. Од изузетне важности је податак да би 88% анкетираних студената променило начин извођења наставне праксе у том смеру да студенти-хоспитанти у школама имају прилику да држе више часова индивидуално. То указује на чињеницу да су студенти, без обзира на примењени модел, препознали значај и важност стручне праксе за сопствени будући педагошки рад.

6. ЗАКЉУЧАК

Предуслов за квалитетан наставни процес јесу професионално оспособљени наставници. Данас, у времену које карактеришу брзе и честе промене, овај захтев постаје важнији, него што је то био случај у прошлости. Осим тога, улога наставника (српског језика) добија на комплексности (Јањић, Новаковић 2015: 7), те је од изузетне важности оспособљавање студената за решавање задатака и превазилажење проблема у разноврсним наставним ситуацијама. Квалитетнији наставни кадрови могу се добити једино уз помоћ правилно организоване и извођење *Методичке (стручне) праксе*.

Анализом научне литературе која се бави питањем методичке праксе може се закључити да је пажња аутора последњих двадесетак година усмерена на примену *рефлексивног модела*, који се темељи на учењу кроз рефлексије, размени са колегама из тима, предметним професорима и менторима и развоју нових идеја и прилагођавању новим ситуацијама и различитостима. Модел рефлексивне праксе се примењује у свим развијенијим земљама Европе, почев од Финске, преко Норвешке, Данске, Русије, Немачке, до Словеније. Наравно, у складу са намером евроинтеграција Република Србија је *Стратегијом развоја образовања до 2020. године* проверени модел организације и извођења стручне праксе

имплементирала у високошколски образовни систем. Међутим, како процес имплементације није једноставан, неопходна су стална истраживања која ће довести до квалитетније реализације методичке праксе.

Филозофски факултет Универзитета у Нишу показује изузетан напредак у погледу организације и извођења методичке праксе. У кратком временском периоду се са традиционалног модела прешло на рефлексивни модел, који је допринео чињењу значајних помака у оспособљавању будућих кадрова. Истраживање је показало да студенти чија је пракса била реализована према рефлексивном моделу поседују квалитетније наставничке компетенције; уз то, задовољнији су начином њене организације и извођења, него што је то случај са студентима представницима традиционалног модела. Наиме, 39 (или 78%) студената чија је пракса била организована према рефлексивном моделу је одговорило позитивно на питање *У којој мери сте задовољни начином организације и спровођења наставне праксе на Катедри за српски језик и књижевност?*, док су сасвим супротно одговорили студенти друге посматране групације (74% испитаника се негативно изјаснило на постављено питање), сматрајући да постоји много недостатака у организацији и извођењу стручне праксе на Филозофском факултету Универзитета у Нишу.

Ипак, и поред запажених резултата које је донела примена рефлексивног модела, студенти су мишљења да би одређене промене у њеној организацији на Филозофском факултету само донеле бољитак будућим генерацијама. У том смислу, студенти предлажу продужење трајања *Стручне праксе* на два или чак три семестра, што ће омогућити више школских часова на којима ће развијати своје наставничке компетенције. Стога је од изузетне важности стално пратити, анализирати и унапређивати организацију и њено извођење, како би се из године у годину школовали квалитетнији наставни кадрови.

ЛИТЕРАТУРА

- Andrić, I. (1986). *Znakovi pored puta*. Sarajevo: Svjetlost.
- Bruner, DŽ. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
- Budić, S. i sar. (2008). *Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škola*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Valenčić Zuljan, M., Cotič, M., Fošnarič, S., Peklaj, C., Vogrinc, J. (2011). "Teacher education in Slovenia". *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. Ljubljana: Faculty of Education.

- Вујисић-Живковић, Н. (2007). “Педагошка истраживања и образовање наставника“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, 39 (2), 243–258.
- Winter, R. (1998). “Managers, Spectators and Citizens: where does theory come from action research“. *Educational Action Research*, 6 (3), 361–376.
- Wheatley, M. (2005). *Zajednice prakse - potpora novim liderima*. Novem d.o.o.
- Göçer, A. (2013). “Teacher Educator’s and Guidance. Teachers’ Evaluation of Student Teachers’ Teaching Practice (A Qualitative Study) “. *Croatian Journal of Education*. Vol:15; Sp. Ed. No. 3/2013. 125-147.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: The Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*, London: Routledge.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије, бр. 72/2009.
- Јањић, М., Максимовић, Ј., Ђигић, Г., Божић, С. (2014). *Практикум за реализацију професионалне наставне праксе*. Ниш: Филозофски факултет.
- Јањић, М., Новаковић, А. (2015). *Наставно дизајнирање часова српског језика*. Ниш: Филозофски факултет.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). “Becoming a teacher: student teachers experiences and perceptions about teaching practice“. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2). 163–178.
- Максимовић, Ј. (2011): “Ставови наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи“. *Радови Филозофског факултета*, број 13, књига 2. Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву. 111–125.
- Marković, T. (2014). *Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača*. Odbranjena doktorska disertacija na Filozofskom fakultetu Unvierziteta u Beogradu. Beograd: Filozofski fakultet.
- Николић, Р. (2008). *Пракса студента у функцији оспособљавања за учитељски позив*. Зборник радова, 10. Ужице: Учитељски факултет. стр. 165–175.
- Pešić, M. (2004). *Pedagogija u akciji (Metodološki priručnik)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Правилник о наставној пракси студента Филозофског факултета у Нишу* (2012). Ниш: Филозофски факултет.
- Radulović, L. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007). “Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije“. *Nastava i vaspitanje – Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 4. str. 413–434. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.
- Senge, R. M. (2003). *Peta disciplina-principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb, Mozaik knjiga.
- Şişman, M. (2006). *Introduction to Science of Education* (2nd Ed.). Ankara: Pegem A Publication.

- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, Београд: Службени гласник РС, 107/2012–12.
- Herzog, J., Grmek, I. M., Čađan, B. (2012). „Pogledi mentora na pedagošku praksu studenata razredne nastave“. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 14 (1), 25–47.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

Aleksandar Novaković

REFLECTIVE MODEL OF METHODOICAL PRACTICE AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY OF THE UNIVERSITY OF NIŠ

Summary

The paper deals with the way of organizing and realizing the teaching practice of students at the Department of Serbian Language and Literature at the Faculty of Philosophy in Niš, which has been switched from the traditional to reflective model of professional practice. The reflective model has contributed to the education and training of high quality teaching staff, which was shown by a survey with over 100 students. Students whose practice has been organized according to the reflective model have more features that adorn good teachers in comparison to those students whose practice was organized according to the traditional model. This was the initial hypothesis and it has been fully confirmed. In addition to this, the first group of students was more pleased with the organization and performance of the practice. Namely, 39 (or 78%) of students whose practice has been organized according to the reflective model has responded positively to the question: *How satisfied are you with the way of organization and implementation of the teaching practice at the Department of Serbian Language and Literature?* Students from other observation groups responded the opposite (74% of respondents answered the question negatively), noting that there were many shortcomings in the organization and implementation of the professional practice at the Faculty of Philosophy in Niš.

Keywords: reflective model of teaching practice, demonstration classes, Faculty of Philosophy in Niš, Methodical practice.

Primljeno: 27.02.2017.
Prihvaćeno: 10.11.2017.

Goran Rujević
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
goran.rujevic@ff.uns.ac.rs

ORIGINALNI ISTRAŽIVAČKI RAD
UDK 808-057.875:1
DOI: 10.19090/mv.2017.8.31-49

Una Popović
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
unapopovic@ff.uns.ac.rs

ANALIZA USPEŠNOSTI SPONTANOG USVAJANJA VEŠTINE PISANJA APSTRAKATA NA OSNOVNIM AKADEMSKIM STUDIJAMA FILOZOFIJE

APSTRAKT

Česta predispitna obaveza studenata filozofije na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu je pisanje seminarskih radova, što, zajedno sa praksom čitanja naučnih radova, za cilj ima da obuči studente adekvatnoj naučnoj formi filozofskih tekstova. Pisanje valjanih apstrakata je značajna veština u okviru tog zadatka, te je ovom prilikom ispitivano da li studenti na kasnijim godinama studija pišu bolje apstrakte uz svoje seminarske radove. Na uzorku od 317 radova izvršena je analiza kvaliteta apstrakata tih radova po kriterijumima adekvatnosti obima, prezentacije teme, prezentacije metode, navođenja rezultata i navođenja značaja rada. Utvrđeno je da ne postoji korelacija između godina studiranja i kvaliteta apstrakata, što znači da studenti na kasnijim godinama studija ne pišu приметно bolje apstrakte od studenata na ranijim godinama. Ovi rezultati ukazuju na to da spontano usvajanje dobrih praksi pisanja naučnih radova nije učinkovito, te da je poželjno formiranje posebnog kursa sa ciljem osposobljavanja studenata za akademsko pisanje i naučnu argumentaciju.

Ključne reči: akademsko pisanje, apstrakt, osnovne akademske studije filozofije, samostalno učenje, spontano usvajanje veština.

ANALYSING THE EFFECTIVENESS OF SPONTANEOUS SKILL ACQUISITION PERTAINING TO WRITING SCIENTIFIC ABSTRACTS AMONG BACHELOR STUDENTS OF PHILOSOPHY

ABSTRACT

Philosophy students at the Faculty of Philosophy in Novi Sad take many courses which include writing a paper on a relevant topic, but they do not

have a course that is devoted particularly to academic writing skills. The idea is that regular practice, combined with reading finished scientific papers for each course, will eventually lead to their spontaneous acquiring the skill needed for writing good scientific papers. This paper examines the effectiveness of such an approach. On a sample of 317 students' papers written between years 2011 and 2017, the quality of the abstracts of those papers were compared to the number of years that the student who wrote the paper was studying philosophy at the time of writing. The quality of the abstracts was evaluated according to whether they would satisfy each of the five criteria: appropriate length, clearly stated research topic, sufficiently elaborated methodology, clearly stated research results and assessing the consequences and implications of the results. Since the results show no significant correlation, it leads to the conclusion that more experienced students do not necessarily write better scientific abstracts. This indicates that students of philosophy do not consider their written papers as exercises in academic writing. Instituting a special course devoted to teaching skills of academic writing is thus recommended.

Keywords: abstracts, academic writing, autonomous learning, bachelor level philosophy courses, spontaneous skill acquisition.

1. UVOD

Šizei, rezimei i apstrakti standardni su deo opreme savremenih naučnih radova. Uloga ovih elemenata naučnih radova sasvim je konkretna: apstrakti su skraćeni prikazi samog članka i imaju za zadatak da u ograničenom broju reči navedu sve ključne momente iz teksta koji reprezentuju (sa više detalja nego sam naslov rada), pružajući tako potencijalnom čitaocu lak uvid u tematiku rada koji se pred njime nalazi i pomažući mu u odlučivanju da li taj tekst sadrži informacije koje su za njega u tom trenutku od interesa i značaja. Većina akademskih publikacija u skorije vreme zahteva da radovi koji se u njima objavljuju budu opremljeni apstraktima (up. Beins 2012: 115), često i na više jezika, gde apstrakti koji se sastavljaju na nekom od svetskih jezika umeju da budu i nešto većeg obima, što samo dodatno naglašava činjenicu da je osnovna funkcija rezimea kompaktno ali precizno prezentovanje sadržaja naučnog rada. Apstrakti se koriste i u mnoge druge svrhe, na primer u okviru prijavljivanja za naučne skupove, kada se kvalitet i podobnost kandidata efikasnije može utvrditi na osnovu procene apstrakta izlaganja, nego recenziranjem celokupnog naučnog rada.

Potpuno je očigledno da je umešnost pisanja dobrog apstrakta od presudnog značaja za svakog naučnog radnika, te je i usvajanje ove akademske

veštine neizostavna komponenta obuke u valjanim naučnim praksama. Iako je svaki apstrakt jedinstvena tvorevina, uvek sačinjen prema svim pojedinostima naučnog rada na čijem se čelu nalazi, ta „neponovljivost” ne znači da je nemoguće proniknuti u to koje su opšte karakteristike koje dele svi dobri rezimeji. Literatura koja se bavi ovim pitanjima je brojna i lako dostupna, bilo u obliku okvirnih uputstava ili u obliku detaljnih studija, počev od kratkih tekstova koji jednostavno nabrajaju ključne komponente dobrog apstrakta, pa sve do stilskih vodiča u kojima se razmatra adekvatna upotreba rečnika i sintakse prilikom pisanja apstrakta za naučni rad. Efikasni apstrakti su, globalno gledano, uvek oni koji u potpunosti ispunjavaju svoju svrhu i koji spram nje nemaju suvišnih elemenata. Tačni parametri po kojima se može proceniti ispunjenost te svrhe, međutim, zavise od konteksta u kojem se sastavlja konkretan apstrakt. Izolovano razmatranje karakteristika dobrog rezimea bez smislenog pozivanja na konkretne primere je, usled toga, krajnje nezahvalno. Naučno obrazovanje je u pogledu toga dovedeno u složenu poziciju: postavlja se pitanje da li se budući naučni radnici mogu efikasnije podučiti u ovoj naučnoj veštini kroz sistematično razmatranje formalnih kriterijuma radi boljeg razumevanja vodeće svrhe koja konačno determiniše valjanost prakse, ili je bolji neposredan pristup, u kom se koristi učenje na neposrednim primerima, što dovodi do rafinisanja veštine kroz njenu direktnu upotrebu (up. Rackham i Bertagnolli 1999: 282–283). Adekvatna obuka studenata u akademskim veštinama jedan je od glavnih ciljeva visokoškolskih ustanova, a veština pisanja naučnih apstrakata, bez sumnje, spada u tu obavezu, utoliko pre što je to veština koja se usavršava tokom čitavog radnog veka (up. Cremmins 1982: 103), te zahteva pouzdan temelj.

Vodiči i priručnici za pisanje naučnih radova često direktno preporučuju da se uvid u dobre prakse akademskog pisanja najbolje može dobiti u kontaktu sa egzemplarnim materijalom. *A Manual for Writers of Research Papers, Theses and Dissertations*, relevantan priručnik za pisanje akademskih tekstova u čikaškom stilu, preporučuje da su biblioteke mesta gde se mogu usvojiti zajedničke vrednosti i misaone navike koje dele istraživači u jednom polju (Turabian 2007: 30). Slični saveti mogu se naći i u priručnicima za pisanje naučnih radova u APA formatu – na primer, Salmani-Nodušan i Alavi konkretno pri davanju saveta za pisanje apstrakata kažu: „Kako biste stekli predstavu o onome što se zahteva od apstrakta, pregledajte žurnale iz Vaše oblasti. Sakupite primere dobrih konciznih apstrakata koje ćete koristiti kao uzore” (Salmani-Nodoushan i Alavi 2004: 119). Naravno, većina priručnika pruža i konkretnije

informacije o pisanju apstrakata, pogotovo ako je reč o uputstvima koja se vezuju uz već ustanovljene formate pisanja. Na primer, u APA standarde pisanja naučnih radova ulazi pet jasnih principa koje pisac rada mora imati na umu i primenjivati prilikom sastavljanja apstrakta: tačnost, sadržajnost, konciznost i specifičnost, neevaluativnost, koherentnost i čitljivost (Suzić 2012: 15, 16). Ovde vredi uočiti da su ove stavke *principi*, a ne specifične sadržajne odredbe. Oni nisu elementi čijim se prostim sastavljanjem dobija gotov apstrakt, već vodeća načela koja se primenjuju na čitav siže i koja se imaju *principijelno* usvojiti za pisanje svakog budućeg rada. Na Osnovnim akademskim studijama filozofije, koje organizuje Odsek za filozofiju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, upravo ovakva paradigma koristi se pri obučavanju studenata u dobrim praksama naučnog pisanja. Studenti se na kursevima ekstenzivno susreću sa proverenom naučnom literaturom, bilo da je ona u sklopu obavezne literature za pripremanje ispita, bilo da je to literatura koja se analizira tokom časova nastave i vežbi na Fakultetu. Osim toga, na mnogim kursevima kao nužna predispitna obaveza postoji pisanje seminarskog rada, a same studije okončavaju se pisanjem završnog rada, koji mora biti uređen kao naučni rad, po svim relevantnim parametrima. Iako u okviru ovih studija ne postoji kurs koji je posebno posvećen obuci u ovim akademskim veštinama, nastavnici i asistenti na Odseku za filozofiju redovno posvećuju jedan deo nastave razgovoru o tome koji su uslovi za dobro napisan seminarski/naučni rad i često studentima daju kratke preglede i uputstva koji sadrže te karakteristike, u štampanom obliku, kao podsetnike i reference za kasniju upotrebu. Navedena praksa sistemski je ustanovljena akreditacijama od 2006. godine i čini se da bi sada, nakon deset školskih godina, bio pravi trenutak da se analizira uspešnost pomenutog načina podučavanja, uz konkretan osvrt na pitanje da li studenti filozofije na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu ovakvim samostalnim i egzemplarnim učenjem doista pišu kvalitetne naučne apstrakte uz svoje radove.

Izazov koji se automatski postavlja pred ovakvo istraživanje jeste problem opšteg utvrđivanja toga šta to čini jedan naučni apstrakt „kvalitetnim”. U literaturi često nailazimo na vrlo opšte tvrdnje da, na primer, apstrakt mora rezimirati pun opseg ideja iz naučnog rada (Perrin 2012: 27), ili da mora biti samodovoljna celina (Beins 2012: 115), ili da mora biti pisan „po meri” publike koja će ga čitati (Davis, Davis i Dunagan 2012: 109), ali ovakve opise veoma je teško operacionalizovati u dosledne i konkretne kriterijume. Ono u čemu se, međutim, mnogobrojni autori slažu jeste da naučni apstrakti moraju posedovati izvesne ključne elemente. Perin tako ističe da apstrakt mora sadržati obrazloženje

teme, metodologije, mora pomenuti četiri ili pet glavnih ideja iz samog rada i mora navesti rezultate ili zaključke (Perrin 2012: 27). Bajns je nešto opsežniji, pa navodi da apstrakt mora obuhvatiti istraživačko pitanje, eksplicirati učesnike samog istraživanja, navesti metod, zatim rezultate i značaj tih rezultata, kao i zaključke i implikacije koje proizilaze iz njih (Beins 2012: 115). Gotovo identičan spisak stavki koristili su Salmani-Nodušan i Alavi (Salmani-Nodoushan i Alavi 2004: 118).

Ovom prilikom, pak, vredi napomenuti da su ovi parametri navođeni u kontekstu naučnih radova kojima se artikuliše jedno empirijsko istraživanje, dok filozofski naučni radovi ipak poseduju izvesne specifičnosti kojima odstupaju od ovih parametara. Staniša Novaković identifikuje da se između nauke i filozofije mogu povući razlike u pogledu predmeta istraživanja, metode istraživanja i, u izvesnoj meri, cilja istraživanja (Novaković 1994: 40). Na primer, filozofska istraživanja retko upotrebljavaju ispitanike, kao što se to inače čini u drugim društvenim i humanističkim naukama, te retko imaju potrebu za elaboriranjem uzorka ili ispitanika. Po toj specifičnosti, međutim, filozofija nije usamljena među naukama, jer na isti način i matematika i (stroga) teorijska fizika odstupaju od istraživačkih obrazaca drugih prirodnih nauka. Pošto naučni rad objektivno izveštava o rezultatima naučnog istraživanja, sasvim je smisleno da istraživanja koja ne implementiraju eksperiment u svom postupku neće o istom izveštavati u naučnom tekstu. Ipak, ovakve pojedinačne specifičnosti ne povlače sa sobom i definitivnu odvojenost. I nauka i filozofija, iako viševjekovnom tradicijom razdvajane kao zasebne forme ljudske duhovne delatnosti, ipak obe smeraju na otkrivanje *istine* i u toj potrazi oslanjaju se na *racionalnost*, *razložnost*, koja se sprovodi *strogom metodologijom* i čiji se rezultati ključno moraju moći *saopštiti drugima* (up. Santayana 1962: 19 i dalje). U tom pogledu, filozofski tekstovi nisu ništa manje naučni tekstovi kojima autor saopštava svojoj publici probleme, metode, rezultate i rešenja do kojih se tokom rada došlo. Kako bi to saopštavanje bilo što jasnije i efikasnije, autor filozofskog naučnog teksta svakako treba da prati parametre naučnog metoda u svim aspektima – uključujući u to i naučni apstrakt. I za filozofske naučne tekstove, ti apstrakti moraju biti sačinjeni prema osnovnim principima tačnosti, sadržajnosti, koherentnosti i sl. i moraju sadržati osnovne informacije o sprovedenom istraživanju. To još više važi za akademsku, institucionalizovanu filozofiju kakva se danas podučava na univerzitetima. Naime, pored već pomenutih karakteristika, ova akademska filozofija sa savremenom naukom deli još i činjenicu da poseduje kvalifikovanu stručnu

zajednicu. Kolin Makgin smatra da su to sasvim dovoljni razlozi da se filozofija smatra naukom (McGinn 2012: 9). Ako je to tako, onda je neosporiva odgovornost onih koji učestvuju u procesu filozofskog obrazovanja da svoje učenike poduče i odgovarajućim običajima naučnog ophođenja, a ti običaji podrazumevaju, kako opštu strogost naučne metodologije, tako i prepoznavanje granice važenja pojedinačnih slučajeva. Jasno je, naravno, da se između nauke i filozofije ne može povući apsolutni identitet. Ali, Novakovićeve razlike između filozofije i nauke podjednako mogu da se primene i kao razlike između različitih naučnih grana. Čak i sam Novaković, nakon isticanja tih razlika, konačno podseća na to da je i za nauku i za filozofiju podjednako svojstveno da uviđaju važnost kritičnosti i teorijske argumentacije, kao i da obe polažu veliku vrednost u originalno teorijsko stvaralaštvo (Novaković 1994: 41).

U sličnom duhu, primetno je da istraživačka metodologija koja se koristi u filozofskim radovima najčešće podrazumeva konceptualnu analizu ili komparativnu analizu sadržaja, i u tom aspektu retko kad zahteva opštu metodološku eksplikaciju, već se na njenom mestu više pažnje posvećuje doslednom strukturiranju argumentacije. Tako se ekspliciranje metodologije u filozofskom naučnom radu ne svodi samo na imenovanje opšteg metoda, već i na detaljno obrazloženje argumentacijskih koraka. Osim toga, filozofska istraživanja često imaju posla sa ekstenzivnim pojmovno-istorijskim relacijama, te se kao posebno važna stavka javlja polaganje računa o literarnoj materiji koja je upotrebljena tokom istraživačkog rada, kao i potreba da se implikacije i relevantnost dobijenih rezultata izvedu u što širem i doslednijem opsegu.

Osim ovih sadržinskih elemenata, apstrakti se mogu procenjivati i po drugim značajnim karakteristikama – na primer, po stilskom uređenju i načinu artikulisanja samih rečenica. To je naročito značajno ako se u obzir uzme činjenica da apstrakti moraju izraziti što više informacija u veoma ograničenom obimu reči – najčešće između 150 i 250. U takvim okolnostima, konciznost pisanja i vešta upotreba jezičkih sredstava nisu samo poželjna, već i neophodna karakteristika. Ovo su, naravno, dobre osobine svakog oblika pisanja, a ne samo pisanja naučnih radova, tako da mnogobrojni priručnici o dobrim metodama pisanja zasigurno pokrivaju teme koje su relevantne i za ovu „užu” oblast pisanja naučnih apstrakata. U tom duhu čitamo i sledeće: „Kako bismo jasno pisali, moramo znati ne samo kako da upravljamo tokom ideja, već i kako da ih koncizno izrazimo”. (Williams 1990: 115). Konciznost, koherentnost, elegantnost i druge stilske karakteristike, svakako su značajne za pisanje dobrih apstrakata.

Problem je, međutim, u tome što se ove karakteristike daju znatno teže proceniti u odnosu na prethodno pomenute sadržinske osobine. Usled toga, u okviru ovog istraživanja, pri ocenjivanju studentskih apstrakata koristićemo se samo jasnim i nesumnjivim sadržinskim parametrima. S obzirom na elemente koji se ističu u stručnoj literaturi, kao ključne karakteristike uzećemo sledeće: da li apstrakt zadovoljava kriterijum dužine/obima, da li je u apstraktu navedena tema rada, da li apstrakt obrazlaže postupak analize ili argumentacije (metod), da li apstrakt navodi rezultate ili zaključke, kao i da li je u apstraktu konstatovan značaj samog rada koji je napisan. Ove karakteristike tek unekoliko odstupaju od spiska delova naučnog apstrakta kako ga navodi Kupman (Koopman 1997: 3), odgovaraju osnovnim ciljevima apstrakta prema viđenju Deja (Day 1995: 30) i sasvim su u skladu sa spisikom komponenti za teoretski naučni rad kako ga navodi Suzić (Suzić 2012: 17). *Cilj* ovog istraživanja biće da se utvrdi da li studenti filozofije na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu tokom svojih studija uspešno usvajaju veštine potrebne za pisanje naučnih apstrakata, to jest, da li se među studentima koji su dalje odmakli u svojim studijama može opaziti napredak u kvalitetu napisanih apstrakata prema navedenim kriterijumima.

2. METOD ISTRAŽIVANJA

2. 1. Uzorak

Uzorak korišćen u ovom istraživanju bio je prigodan uzorak od 317 seminarskih radova studenata Osnovnih akademskih studija filozofije sa Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, pisanih između 2011. i 2017. godine. Predmeti za koje su ovi seminarski radovi pisani su predmeti druge, treće i četvrte godine studija, i to: za drugu godinu studija – Filozofija srednjeg veka (117 radova), Filozofija novog veka (58 radova), Logika 1 (30 radova), Opšta metodologija (1 rad); za treću godinu studija – Filozofija nauke (22 rada), Filozofija matematike (10 radova); za četvrtu godinu studija – Filozofija prirode 1 i Filozofija prirode 2 (zajedno 79 radova). Iako je uzorak prigodan po tome što su ovo seminarski radovi koje su autori ovog teksta ocenjivali tokom svog rada sa studentima na ovim predmetima, smatramo da veličina uzorka značajno doprinosi njegovoj valjanosti i da će zaključci koji budu doneti na osnovu njega biti relevantni.

2. 2. Varijable

Nezavisna varijabla: protekle godine studiranja. Ova varijabla reprezentuje prethodno iskustvo sa filozofskim naučnim radovima u smislu da su studenti koji su na studijama duže vreme imali prilike da pročitaju više naučnih radova, kao i da napišu više seminarskih radova.

Zavisna varijabla: ukupna ocena kvaliteta apstrakta. Ova varijabla reprezentuje procenjeni kvalitet napisanog apstrakta, a dobija se kao zbir ocena po pet ključnih karakteristika koje su prepoznate u stručnoj literaturi: adekvatan obim, prezentovana tema, obrazložen metod, izneti rezultati, kao i naveden smisao rada u pogledu njegovog značaja.

2. 3. Hipoteze

S obzirom na to da je cilj ove analize da se utvrdi da li studenti sa više iskustva u bavljenju filozofijom pišu bolje apstrakte za seminarske radove, hipoteza koju ovom prilikom proveravamo je sledeća: *Radovi koje su pisali studenti sa većim brojem proteklih godina studiranja imaju veću ukupnu ocenu kvaliteta apstrakta.* Drugim rečima, tražićemo postojanje značajne pozitivne korelacije između dve naznačene varijable. Korespondentna nulta hipoteza u tom slučaju glasi: *Ne postoji značajna korelacija između proteklih godina studija i ukupne ocene kvaliteta apstrakta.*

2. 4. Postupak

Za svaki seminarski rad u uzorku dodeljene su celobrojne vrednosti za nezavisnu i zavisnu varijablu, i to prema sledećim parametrima.

Nezavisna varijabla određivana je prema razlici između kalendarske godine u kojoj je seminarski rad predat na ocenjivanje i kalendarske godine u kojoj je student koji je podneo rad upisao Osnovne akademske studije filozofije. Ovaj način merenja prethodnog iskustva sa filozofskim naučnim radovima odabran je usled toga što na Osnovnim akademskim studijama filozofije u Novom Sadu studenti nemaju ispite koji su uslov za upis u sledeću godinu studija, te je moguća situacija u kojoj student na četvrtoj godini studija polaže ispit sa druge godine. Samim tim, sortiranje uzorka prema predmetu i prema godini/semestru na kojima se taj predmet drži ne bi nužno oslikavalo opseg prethodnog iskustva sa čitanjem i pisanjem naučnih radova. Radije, za svaki seminarski rad upoređivana

je kalendarska godina predavanja rada i godina upisa studija, a razlika koja se dobije kada se od godine predavanja rada oduzme godina upisa predstavlja protekle godine studiranja i dobro je merilo opsega iskustva čitanja i pisanja naučnih radova iz oblasti filozofije. U analiziranom uzorku dobijene su celobrojne vrednosti od 1 do 10 godina.

Zavisna varijabla, to jest ocena kvaliteta napisanog apstrakta formirana je ocenjivanjem svakog rada po pet različitih kriterijuma ocenom 1 (ukoliko apstrakt ispunjava navedeni kriterijum) ili ocenom 0 (ukoliko ga ne ispunjava), a zatim sabiranjem ukupne ocene. Svaki apstrakt ocenjivan je po pet kategorija: obim, tema, postupak, rezultati i značaj. Navedene kategorije odabrane su da reprezentuju bitne karakteristike apstrakata koje su ustanovljene u stručnoj literaturi, a koje su relevantne za užu naučnu oblast filozofije. U kategoriji „obim”, radovi su ocenjivani prema tome da li svojim obimom odgovaraju potrebama jednog naučnog apstrakta. Pošto su seminarski radovi studenata znatno kraći od tipičnih naučnih radova, korišćen je nešto blaži kriterijum: ukoliko je apstrakt posedovao 75 ili više reči, dobijao je 1 poen, a ukoliko je posedovao 74 ili manje reči, dobijao je 0 poena. U kategoriji „tema” radovi su ocenjivani spram toga koliko jasno izlažu temu koja je obrađena u radu: ako je tema nedvosmisleno navedena, dodeljivan je 1 poen, a ako je tema nejasna ili čak potpuno izostavljena, dodeljivano je 0 poena. Prihvatljivi načini navođenja teme uključivali su rečenice koje sadrže tvrdnje kao što su: „U ovom radu ćemo se baviti...”, „Tema ovog seminarskog rada je...”, „Ovom prilikom ispitaćemo...”, kao i razne varijacije ovih navoda. U kategoriji „postupak” ocenjivano je koliko verno apstrakt saopštava postupak koji je sproveden u radu kojem prethodi: ako je naveden konkretan metod ili materijal koji je korišćen u analizi, ili je bar navedeno čime će se pojedinačni delovi rada baviti, dodeljivan je 1 poen, a ako u apstraktu ne postoji nijedna od ovih naznaka, dodeljivano je 0 poena. Pozitivno su ocenjeni svi radovi koji su eksplicitno imenovali metod koji je korišćen u radu (analiza sadržaja, komparacija...), oni koji su usko identifikovali izvorni materijal čijom će se analizom baviti, ali i oni koji su detaljnije elaborirali strukturu rada (npr. „U prvom delu rada biće razmotreno... a u drugom delu će se utvrditi...”). U kategoriji „rezultati” apstrakti su ocenjivani po tome da li jasno saopštavaju konačni zaključak čitavog rada: ako su rezultati, sumiranja ili zaključci navedeni makar u jednoj rečenici, dodeljivan je 1 poen, u suprotnom, dodeljivano je 0 poena. U ovom kriterijumu ključno je bilo da rezultati budu nedvosmisleno navedeni – apstrakti koji su samo naslućivali i najavljivali rezultate (npr. „U

zaključku ovog rada videćemo kakve to posledice ima na istoriju filozofije.”) bili su ocenjeni sa 0 bodova. Najzad, u kategoriji „značaj” ocenjivano je da li se u apstraktu reflektuje smisao čitavog teksta: ako se navodi relevantnost sprovedene analize, ili bilo kakav njen značaj u budućnosti, dodeljivan je 1 poen, u suprotnom, dodeljivano je 0 poena. Prepoznavanje značaja uključivalo je ili konstatovanje važnosti teme („Ovo obrazloženje pojma X neophodno je za razumevanje pojma Y.”), ili naznačivanje mogućnosti budućih istraživanja („Ovim je otvoreno pitanje mogućnosti primene...”). Na kraju procenjivanja sabirani su bodovi za svaki rad, čime je dobijena ukupna ocena kvaliteta apstrakta, a koja u ovom slučaju može da iznosi od 0 do 5 bodova.

Nakon utvrđivanja vrednosti obe varijable za svaki apstrakt iz uzorka, podaci su organizovani u tabelu i izračunat je Pirsonov koeficijent korelacije za ove dve varijable.

3. REZULTATI

Dobijeni rezultati sumirani su u tabeli koja sledi. Podsećamo na to da su ocene koje su se dodeljivale za pojedinačne kategorije bile 0 ili 1, a da je ukupna ocena njihov zbir i može imati vrednost od 0 do 5.

Protekle godine stud.	Broj radova	Prosečna ocena kvaliteta po kategoriji					
		Obim	Tema	Metod	Rezultati	Značaj	Ukupno
1	4	0,75	1	0,5	0	0,5	2,75
2	128	0,5547	0,9531	0,6562	0,0859	0,1797	2,4297
3	69	0,5072	0,942	0,5362	0,1449	0,1159	2,2464
4	36	0,5	0,9444	0,6667	0,3056	0,25	2,667
5	31	0,4516	0,9032	0,5806	0,129	0,1613	2,2258
6	25	0,84	0,64	0,52	0,28	0,2	2,48
7	12	0,5833	0,5833	0,4167	0	0,1667	1,75
8	8	0,75	1	0,75	0,375	0,125	3
9	2	1	1	1	0,5	0	3,5
10	2	1	1	0,5	0	0	2,5
Sve	317	0,5647	0,9085	0,6057	0,1483	0,1735	2,4006

Tabela 1.: Pregled prosečnih ocena u svakoj kategoriji po proteklim godinama studiranja (napomena: ukupna prosečna ocena može odstupati od prostog zbira usled zaokruživanja).

Kada se za dobijene rezultate izračuna Pirsonov koeficijent korelacije, dobija se vrednost od $r = 0,0086$, što očevidno nije statistički značajno ni na nivou značajnosti $p < 0,05$ za dati uzorak. Usled toga, hipoteza koja predviđa pozitivnu korelaciju između proteklih godina studija i ukupne ocene kvaliteta apstrakta biće odbačena; pored toga, nulta hipoteza koja tvrdi da korelacija između ove dve varijable ne postoji ne može biti odbačena.

4. DISKUSIJA

Početna hipoteza sa kojom je inicirano ovo istraživanje artikulisana je kao nužna posledica slučaja u kom studenti, čitajući egzemplarne naučne radove prilikom spremanja ispita i pišući seminarske radove kao predispitne obaveze za mnoge predmete, postepeno i takoreći spontano uočavaju i usvajaju ključne karakteristike dobrih radova i adekvatne prakse za njihovo izvođenje. Pretpostavljena pozitivna korelacija odražavala bi postepeno usvajanje i prilagođavanje opštim naučnim kriterijumima. Međutim, izostanak ove korelacije, utvrđen tokom pomenutog ispitivanja, ukazuje na to da do ovog pretpostavljenog postepenog i spontanog usvajanja dobre prakse pisanja apstrakata *ne dolazi* tokom Osnovnih akademskih studija filozofije. Pored ovog osnovnog zaključka, podaci iz sprovedenog istraživanja nude nam još nekoliko zanimljivih uvida koji mogu poslužiti kao objašnjenje za ovakve rezultate.

Uočljivo je, naime, da je od svih kategorija po kojima su ocenjivani apstrakti najbolji uspeh ostvaren u kategoriji „tema”, sa prosečnom ocenom 0,9085. To znači da je preko 90% razmatranih seminarskih radova uspešno u apstraktu predstavilo i obrazložilo temu ili pitanje kojim se sam rad bavi. Ovo ukazuje na činjenicu da je studentima jasna osnovna funkcija apstrakta – da čitaocu pruži kratak uvid u ono čime će se autor baviti. Nešto slabiji, ali i dalje većinski uspeh ostvaren je u kategoriji „metod”, gde je prosečna ocena 0,6057, što znači da je nešto više od 60% apstrakata pružalo jasan uvid u postupak koji se sprovodi u samom radu. Uz ovaj podatak, međutim, vredno uočiti da su gotovo svi slučajevi koji su ocenjeni pozitivno u kategoriji „metod” tu ocenu dobili zahvaljujući tome što je u apstraktu razložen neposredan postupak koji je upotrebljen, tako što je navođeno kojim glavnim temama i pitanjima se bave pojedinačni delovi rada. Najčešće fraze korišćene tom prilikom bile su različite varijacije tvrdnji „Prvi deo rada posvećen je...”, „U drugom delu bavićemo se...”, ali i nešto opštije tvrdnje nalik „Nakon ovog opšteg prikaza, fokusiraćemo se

na...”. Znatno su ređi oni opisi postupka u kojima se navodi konkretan materijal (knjige ili dela) koji će biti analiziran. Najzad, u svega nekolicini apstrakata poimence je navedena metoda korišćena u radu, i to su, bez izuzetka, bili slučajevi komparativne analize sadržaja. Ovo je sasvim razumljivo kada je reč o seminarskim radovima iz oblasti filozofije, pogotovo ako se u obzir uzme činjenica da je dominantan broj analiziranih radova orijentisan na teme iz istorije filozofije (a za radove iz predmeta Filozofija srednjeg veka i Filozofija novog veka, to su i glavne teme koje se očekuju). Imajući u vidu ograničenja koja u metodološkom pogledu prate filozofske naučne radove, jasno je da isti faktori utiču i na pojavljivanje ovakvog načina navođenja metode rada među studentskim seminarskim radovima uopšte. Ovakvi rezultati ukazuju na to da većina studenata razume da je jedan od zadataka apstrakta da se bliže predstavi procedura koja se u radu sprovodi, ali i da postoji ne zanemarljiv broj onih koji nisu u potpunosti ili na zadovoljavajući način implementirali ovu ideju.

Rezultati za kategorije „rezultati” i „značaj” znatno su slabiji, te nesumnjivo ukazuju na problematična mesta kojima treba posvetiti više pažnje u nastavi na Osnovnim akademskim studijama filozofije. Prosečna ocena po kategoriji „značaj” iznosi 0,1735, što znači da je *manje od petine* apstrakata sadržalo bilo kakvu refleksiju o smislu, značaju i budućim implikacijama koje sa sobom povlači takav jedan rad. Sa jedne strane, razumljivo je da studentski seminarski radovi ne moraju obavezno imati epohalni značaj u naučnoj zajednici, jer prvenstveno služe boljem usvajanju gradiva i uvežbavanju naučne pismenosti, te bi zahtev za navođenjem „implikacija za budućnost” bio, u najmanju ruku, pretenciozan. Sa druge strane, pak, ne može se reći da ovi radovi ne poseduju nikakav značaj, tako da bi ova kategorija mogla biti zadovoljena navođenjem osnovnih razloga za proučavanje odabrane teme, pa makar to bila i banalna želja za boljim upoznavanjem sa izvesnom materijom. Najveći broj apstrakata seminarskih radova upravo na taj način i ističu svoj značaj – ciljajući na to da je dobro razumevanje pojedinačnih komponenata neke filozofije neophodno za dobro razumevanje celine, dok nekolicina ide i korak dalje, navodeći zbog čega i u kom pogledu su uvidi prezentovani u radu relevantni za savremeno društvo. Uvežbavanje u prepoznavanju ovakvih relevantnosti, uostalom, i jeste jedan od ciljeva aktivnosti pisanja seminarskog rada. Na umu ipak treba imati činjenicu da je procenat radova koji zadovoljavaju kriterijum „značaja” za obe grupe predmeta приметно nizak. Ovo može da upućuje na zloslutno objašnjenje da studenti na seminarske radove češće gledaju kao na obavezu koja je silom prilika integralna u

predmetu koji žele da polože, nego kao na vežbu kojom usavršavaju jednu značajnu akademsku veštinu. „Značaj” seminarskog rada se u tom smislu izjednačava i iscrpljuje sa svrhom dobijanja predispitnih bodova i ostvarivanja uslova za izlazak na usmeni ispit, što u velikoj meri šteti pravoj svrsi kojoj seminarski radovi treba da služe.

Još slabiji rezultat ostvaren je u kategoriji „rezultati”, gde je prosečna ocena iznosila svega 0,1483, odnosno, tek *nešto više od sedmine* analiziranih apstrakata na nedvosmislen način iznelo je zaključak svog seminarskog rada. Pri tom vredi napomenuti da ti isti zaključci nisu izostajali iz samih seminarskih radova, već naprosto nisu bili pominjani u apstraktu. Takođe, bitno je istaći da su se u apstraktima povremeno nalazile fraze kao što su „O posledicama ovog učenja raspravljaćemo u zaključnom poglavlju...”, ili čak „O ostalim detaljima biće više reči u samom radu”. Kao što je na početku naglašeno, ovakve tvrdnje *nisu* računane kao uspešno iskazan zaključak rada. One, međutim, pružaju naznaku toga u kom pravcu možemo tražiti objašnjenje za ovako uočljiv izostanak jednog od ključnih elemenata apstrakta među studentskim radovima. Naime, čini se da je po sredi fundamentalno nerazumevanje osnovne funkcije koju apstrakt jednog naučnog rada treba da ima; umesto suvislog rezimiranja celog rada, apstrakt se tumači kao skraćeni uvod – da ne kažemo foršpan za sam rad – koji ne služi kao siže za onog ko se interesuje za posebnu tematiku, već gotovo kao reklama koja treba da namami potencijalnog čitaoca po svaku cenu. Štaviše, nešto slobodnije mogli bismo zaključiti i to da studenti kao čitaoca svog rada vide isključivo predmetnog profesora ili asistenta, koji po pretpostavci bolje od njih zna o čemu je reč; usled toga, koncipiranje apstrakta oni doživljavaju kao suvišnu i trivijalnu obavezu.

Iz dobijenih podataka može se izvesti još jedno zanimljivo zapažanje: ako se radovi podele u grupe po predmetima za koje su pisani, te se na jednu stranu svrstaju predmeti koji se usko bave istorijom filozofije (konkretno Filozofija srednjeg veka i Filozofija novog veka, ukupno 175 radova), a na drugu predmeti koji nisu strogo istorijski (konkretno, Logika 1, Opšta metodologija, Filozofija nauke, Filozofija matematike, Filozofije prirode 1 i Filozofija prirode 2, ukupno 142 rada), primećuje se da je prosek ocene „rezultata” za grupu „istorijskih” predmeta (0,0914) mnogo manji od grupe „neistorijskih” predmeta (0,2183). Ovaj rezultat se vrlo lako da objasniti time što su studenti skloniji da za „istorijske” predmete pišu seminarske radove koji su prikazi nekog istaknutog učenja i za koje je onda mnogo teže artikulirati rezultat rada, jer se svrha pisanja vrlo lako može

pogrešno izjednačiti sa samim prezentovanjem (što bi bilo u skladu sa tumačenjem koje smo naveli za slabe rezultate u kategoriji „značaj”). Na „neistorijskim” predmetima, pak, studenti su skloniji da biraju opšte teme i probleme, u kojima je lakše imenovati zaključak ili rezultat. Ovaj kuriozitet, međutim, ne menja činjenicu da su „rezultati” po prosečnoj oceni ubedljivo najslabija kategorija, što zavređuje posebnu pažnju u daljem osmišljavanju obrazovnog procesa.

U pogledu obima, više od polovine apstrakata zadovoljavali su (relaksirani) kriterijum od minimalno 75 reči. Primetno je, međutim, da analizirani apstrakti pokazuju veoma veliki raspon broja reči: najkraći apstrakt sačinjen je od svega 13 reči, dok najduži ima 381 reč, a zastupljene su mnoge vrednosti između ova dva ekstrema. S obzirom na to da je obim apstrakta parametar koji je studentima jasno navođen, kako tokom časova, tako i u priručnicima o pisanju seminarskih radova koji su im podeljeni, ovakav širok raspon ukazuje na to da navedene mere nisu bile dovoljno učinkovite u usmeravanju studenata prilikom pisanja seminarskih radova. Ovo je još jedna stavka koja je u saglasju sa tumačenjima koja su izneta u prethodnim pasusima, a to je da studenti nemaju potpuno razumevanje uloge apstrakata u naučnom radu, te da čitavoj delatnosti pisanja seminarskih radova pristupaju kao prema prepriči, a ne kao prema vežbi. Budući da apstrakt rada tretiraju kao puku tehnikaliju, te da ne pokazuju puno razumevanje njegove uloge i smisla, studenti se donekle slobodno odnose prema apstraktima, što u krajnjem rezultira i posve neujednačenim vrednostima u pogledu njihovog obima. Takođe, valja napomenuti da širok raspon vrednosti broja reči u apstraktu ukazuje na to da bi u budućnosti vredelo izvršiti detaljniju statističku analizu ove karakteristike, a možda i postaviti model za novo istraživanje u kojem bi se obim rada koristio kao prediktor za neke druge osobine i potražiti moguću korelaciju.

Naposletku, autori ovog istraživanja u procesu ocenjivanja apstrakata naišli su na nekoliko specifičnih slučajeva koji su se po nekoj karakteristici isticali u odnosu na ostale primerke iz uzorka. Usled njihove malobrojnosti, za ove slučajeve ne može se reći da su sistemski, već samo anegdotalni, ali autori smatraju da njihova specifičnost jemči da ih vredi pomenuti i nešto bliže razmotriti.

Jedan broj apstrakata u sebi sadrži citate, a jedan manji broj njih te citate je indeksirao preko fusnota. Praksa navođenja citata u apstraktu svakako nije nečuvena, ali se načelno izbegava (up. Davis, Davis i Dunagan 2012: 112) zato

što citati češće traže preko potreban prostor u apstraktu nego što pružaju konciznu i relevantnu informaciju o radu. U slučajevima kada se citat mora iskoristiti, pak, važe posebni i strogi parametri navođenja izvora, koji nipošto ne uključuju upotrebu fusnota. Ovakvim postupcima studenti ne samo što su pokazali nepoznavanje osnovnih pravila za ustrojavanje apstrakata, već su, još bitnije, pokazali da nisu usvojili osnovnu ideju da apstrakt mora moći da stoji kao samodovoljan deo rada kako bi se suvislo mogao navoditi u pregledima, isečcima ili knjigama apstrakata.

Slično slučajevima „obećavajućih rezultata” pomenutih nešto ranije (npr. „Više reči o ovoj temi biće u samom radu”), uočeno je nekoliko slučajeva u kojima su studenti pokušali da artikulišu rezultate svog istraživanja, ali su to učinili na neadekvatan način – najčešće tako što su rezultatima govorili u budućem vremenu i u krajnje neodređenim terminima. Takvi slučajevi su, shodno početnim parametrima, ocenjivani sa 0 bodova. Oni mogu uslovno ukazivati na to da neki studenti pišu apstrakt rada *pre* pisanja samog rada, što je vrlo neadekvatna naučna praksa. Iako je u okviru ovog istraživanja fokus bio usmeren na sadržaje apstrakata, a ne na njihovo formalno-stilsko uređenje, ovi i prethodni uvidi mogu ukazivati na to da problem postoji ne samo u pogledu proizvođenja apstrakata, već i u pogledu njihovog adekvatnog uređivanja.

Vrlo je uočljiva činjenica da je nekoliko apstrakata napisano u obliku jedne jedine rečenice; dok su izrazito obimni apstrakti ponekad sastavljeni od prekopiranih rečenica ili čak pasusa iz samog rada, što, iako možda štedi vreme, ne garantuje da će proizvesti dobro napisan apstrakt, ili čak može ići na štetu autora (Derntl 2014: 110). Katkad su apstrakti tretirani kao svojstveno predpoglavlje, te je za jedan manji broj radova apstrakt služio kao uvodno obrazloženje rada. Ovakvi apstrakti uglavnom nisu dobijali visoke ocene: najčešće su samo uspevali da artikulišu centralnu temu rada, a neki ni to. Pored očevidnih grešaka u pisanju apstrakata, ovi slučajevi dodatno ukazuju na to da se svrha apstrakta naučnog rada ponekad definitivno pogrešno shvata. Ovaj zaključak potvrđuje i zapažanje da često postoji nerazumevanje u pogledu toga da apstrakt rada nije isto što i njegov uvod, što rezultira čestim izostajanjem adekvatnih uvodnih poglavlja u seminarskim radovima.

Iako smo konstatovali da utvrđena korelacija između broja godina provedenih na studijama i ukupne ocene kvaliteta apstrakta nije statistički značajna, uočljivo je da studenti koji su na poslednjim godinama studija imaju *konzistentnije* ocene apstrakata (sa manje varijacija) od kolega na ranijim

godinama. Pri tom ipak treba imati na umu da je broj takvih apstrakata isuviše mali da bi se mogao izvesti bilo kakav pouzdan zaključak. Ovo zapažanje, međutim, može nas usmeriti u pogledu budućih istraživanja u kojima bi se, recimo, moglo ispitati da li studenti koji su u svojim završnim godinama studija pišu bolje apstrakte usled toga što na tim završnim godinama imaju iskustva sa pisanjem završnog rada koji nužno mora imati prihvatljivu naučnu formu. Ovakvo istraživanje moglo bi pružiti relevantne uvide u korist ili protiv ustanovljavanja završnog rada na nivou osnovnih akademskih studija.

5. ZAKLJUČAK

Većina rezultata koji su ustanovljeni u ovom istraživanju ukazuju na to da studenti na Osnovnim akademskim studijama filozofije imaju poteškoća sa usvajanjem valjanih praksi za pisanje apstrakata za naučne radove. Te poteškoće se, pri tom, ne svode samo na nedovoljnu verziranost u primenjivanju i sprovođenju osnovnih kriterijuma dobrog apstrakta, već uključuju i nesumnjiv problem sa generalnim nerazumevanjem smisla čitave delatnosti pisanja rezimea uz naučni rad. Ovakvi rezultati, nažalost, ukazuju na činjenicu da ideja naučnog obrazovanja po kojoj će studenti najbolje usvojiti valjane prakse pisanja naučnih radova kroz neposrednu vežbu i direktan kontakt sa njima ipak nije dovoljna da garantuje uspeh i učinkovitost. Iz ovakvog istraživanja donosi se zaključak o neophodnosti da se u okvir programa Osnovnih akademskih studija filozofije uvede kurs čiji bi jedan od zadataka bio neposredno podučavanje studenata upravo u ovakvim naučnim veštinama kao što je pisanje apstrakata. Takav kurs bi obuhvatao uvod u osnovne tekovine akademskog pisanja, i on bi, stoga, valjao biti pozicioniran što ranije u toku samih studija, po mogućstvu već na prvoj godini. Pored njega, vredelo bi zadržati obavezu pisanja seminarskih radova na nekim predmetima tokom studija, koji bi u tom slučaju bili prilika za neposredno primenjivanje i uvežbavanje onoga što je naučeno na tom uvodnom kursu. Na prvi pogled čini se da bi upravo kursevi iz istorije filozofije bili pogodni za takva uvežbavanja, jer je uočeno da se na tim kursevima susreću posebni izazovi prilikom artikulisanja apstrakata seminarskih radova. Ipak, definitivni zaključak o toj pogodnosti zahtevao bi jedno opsežnije istraživanje koje bi u sebe uključilo ne samo analizu apstrakata, već i čitavih seminarskih radova, i to za mnogo veći broj predmeta nego što je to ovom prilikom učinjeno.

Takođe, na umu treba imati i to da su ovi zaključci ograničeni na Osnovne akademske studije filozofije koje se održavaju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. U uzorku koji je korišćen može se uočiti nesrazmerna zastupljenost radova koji su pisani u ranim godinama studija u odnosu na radove koji su pisani u poznijim godinama, što je, međutim, razumljiva posledica toga što se broj studenata progresivno smanjuje kako same studije odmiču. Sama upotreba dužine studiranja kao jednog od parametara u istraživanju može predstavljati problematično mesto usled toga što je ono potencijalno opterećeno propratnim faktorima koji mogu da utiču na završne rezultate. Naime, veći broj godina studiranja ne mora nužno biti znak većeg iskustva sa filozofskom i naučnom materijom – neki studenti mogu imati veći broj godina studiranja zato što su u nekom trenutku napravili pauzu u studijama usled spoljašnjih okolnosti. Osim toga, veći broj godina studiranja, pogotovo ukoliko taj broj prevazilazi standardno trajanje studija, može po sebi da ukazuje upravo na obrnutu okolnost, to jest, da je u nekom konkretnom slučaju reč o studentu koji ima poteškoće sa ostvarivanjem zahteva koji su postavljeni tokom studija, te da se od takvih slučajeva ne mogu očekivati izrazito kvalitetni seminarski radovi, što može rezultovati nižom ocenom pri većem broju godina studija. Ipak, smatramo da u ovom istraživanju taj efekat nije mogao bitno poremetiti rezultate: prvo, broj studenata sa velikim brojem proteklih godina studiranja je relativno mali, tako da taj uticaj nije mogao biti suviše jak; drugo, najbolje prosečne ocene dobijali su upravo studenti koji već dugo studiraju, što ukazuje na to da pomenuti uticaj nije mogao biti prominentan; najzad, konačna dobijena korelacija je *dramatično niska*, tako da sve i ako pretpostavimo da je ovaj nepoželjni uticaj postojao, on ne bi mogao značajno da poremeti zaključke.

Buduća istraživanja koja bi se vršila na tragu ovog mogla bi i dodatno proširiti opseg ispitivanih karakteristika. Najpertinentniji zaključak koji se iz ovog proučavanja može izvesti jeste da se postupak naučnog obrazovanja stalno suočava sa izazovima u konkretnom sprovođenju, te da se ta delatnost nipošto ne sme ostaviti *ad acta*, već da je vredno konstantno kontrolisati i analizirati prema učinku. Druga ispitivanja mogu tražiti korelacije među nekim drugim parametrima (već smo pomenuli mogućnost korelacije između obima i kvaliteta apstrakta), mogu razmatrati neke druge aspekte akademskog pisanja (na primer, stilske karakteristike teksta ili mnoge različite mogućnosti analiziranja samog sadržaja seminarskih radova), ili se mogu čak baviti nekom drugom naučnom veštinom koja bi spadala u visokoškolsko naučno obrazovanje (na primer, prakse

izlaganja radova na naučnim skupovima). Svako od ovih istraživanja nesumnjivo bi bilo svrsishodno jer bi služilo kao dobar putokaz u stalnom revidiranju i poboljšavanju obrazovnog procesa u visokoškolskim ustanovama.

LITERATURA

- Beins, B. C. (2012). *APA Style Simplified*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Cremmins, E. T. (1982). *The Art of Abstracting*. Philadelphia: ISI Press.
- Davis, M, Davis, K. J. i Dunagan, M. M. (2012). *Scientific Papers and Presentations*. San Diego: Academic Press.
- Day, R. A. (1995). *How to Write & Publish a Scientific Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derntl, M. (2014). "Basics of research paper writing and publishing". *International Journal of Technology Enhanced Reading, Vol. 6, No. 2*: 105–123.
- Koopman, P. (1997). "How to Write an Abstract". Pristupljeno 24. 7. 2017. URL: <<https://users.ece.cmu.edu/~koopman/essays/abstract.html>>.
- McGinn, C. (2012). "Philosophy by Another Name". Pristupljeno 24. 7. 2017. URL: <<https://opinionator.blogs.nytimes.com/2012/03/04/philosophy-by-another-name/>>.
- Novaković, S. (1994). *Uvod u opštu metodologiju i istorija metodološke misli*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Perrin, R. (2012). *Pocket Guide to APA Style*. Boston: Wadsworth.
- Rackham, J. i Bertagnolli, O. (1999). *From Sight to Insight*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Salmani-Nodoushan, M. A. i Alavi, S. M. (2004). *APA Style and Research Report Writing*. Tehran: Zabankadeh Publications.
- Santayana, G. (1962). *Reason in Science*. New York: Collier Books.
- Suzić, N. (2012). *Pravila pisanja naučnog rada: APA i drugi standardi*. Banja Luka: Panevropski univerzitet "Apeiron."
- Turabian, K. L. (2007). *A Manual for Writers of Research Papers, Theses and Dissertations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Williams, J. M. (1990). *Style: Toward Clarity and Grace*. Chicago: The University of Chicago Press.

Goran Rujević
Una Popović

ANALYSING THE EFFECTIVENESS OF SPONTANEOUS SKILL ACQUISITION
PERTAINING TO WRITING SCIENTIFIC ABSTRACTS AMONG BACHELOR
STUDENTS OF PHILOSOPHY

Summary

Many manuals and guides for scientific writing point out that there is no one definitive method of writing scientific abstracts and so recommend that their readers ought to familiarise themselves with good writing practices by reading finished scientific papers. Philosophy students at the Faculty of Philosophy in Novi Sad take many courses which include writing a paper on a relevant topic, but they do not have a course that is devoted particularly to academic writing skills. The idea is that regular practice, combined with reading finished scientific papers for each course, will eventually lead to their spontaneous acquiring the skill needed for writing good scientific papers. This paper examines the effectiveness of such an approach. On a sample of 317 students' papers written between years 2011 and 2017, the quality of the abstracts of those papers were compared to the number of years that the student who wrote the paper was studying philosophy at the time of writing. The quality of the abstracts was evaluated according to whether they would satisfy each of the five criteria: appropriate length, clearly stated research topic, sufficiently elaborated methodology, clearly stated research results and assessing the consequences and implications of the results. Had the spontaneous learning method been effective, a positive correlation between the two values would have been found. Since the results show no significant correlation, it leads to the conclusion that more experienced students do not necessarily write better scientific abstracts. It was also noted that analysed abstracts score the lowest on criteria about results and conclusions of the paper. This indicates that students of philosophy do not consider their written papers as exercises in academic writing. Instituting a special course devoted to teaching skills of academic writing is thus recommended.

Keywords: abstracts, academic writing, autonomous learning, bachelor level philosophy courses, spontaneous skill acquisition.

Primljeno: 30.4.2017.
Prihvaćeno: 21.11.2017.

НАСТАВА ДРУШТВЕНИХ ПРЕДМЕТА

Никола Крчмар
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Докторске студије Историје
Карловачка гимназија, Сремски
Карловци
nkrmar84@gmail.com

ОРИГИНАЛНИ ИСТРАЖИВАЧКИ РАД
UDK 371.3::94
DOI: 10.19090/mv.2017.8.53-69

УПОТРЕБА ФОТОГРАФИЈЕ У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ НА ТЕМУ ХОЛОКАУСТА

АПСТРАКТ

У раду се разматрају најоптималнији избори облика рада и наставних метода који се могу користити у наставној јединици о холокаусту. Акцент је на научним, методичким, педагошким и психолошким компетенцијама наставника као основним предусловом за извођење ваљаног часа у настави историје. Рад ће понудити на који начин ликовни материјал историјског садржаја као очигледно средство у настави историје може да се примени са осталим наставним методама водећи рачуна да једна другу исправно допуњавају. Фотографија као материјал документарног карактера може да се користи у великом броју наставних јединица и то не само на часовима историје већ и у структури осталих наративних предмета где се значајно место даје селекцији материјала. Важан сегмент у настави који се овде уочава јесте и питање мотивације коју треба поспешити комбиновањем различитих наставних облика. У раду ће бити изложени најважнији методички принципи којих се наставник мора придржавати.

Кључне речи: фотографија, холокауст, настава историје, методика наставе историје, Други светски рат.

THE USE OF PHOTOGRAPHS IN HISTORY LESSON ON THE TOPIC OF HOLOCAUST

ABSTRACT

The paper discusses the most optimal choices of forms and teaching methods that can be used in a lesson on Holocaust. The emphasis is on scientific, methodological, pedagogical and psychological competencies of the teacher as the basic prerequisites for proper realization of a history lesson. The paper presents a way of using historical art material as a visual aid in teaching history with other teaching methods while making sure that

they complement each other properly. Photograph as a documentary material can be used not only in history lessons, but also in the structure of other narrative subjects where notable space is given to the selection of materials. An important part of teaching that can be observed here is the question of motivation, which should be improved by combining different teaching forms. The paper includes the most important methodological principles, which the teacher must adhere to, and an annex containing lesson plan on the subject of *Consequences of the war – Holocaust, genocide, and casualties*.

Keywords: photograph, Holocaust, history teaching, teaching methods in history, World War II.

1. УВОД

У основи проблема свих хуманистичких наука које су по својој природи наративног карактера, посматрано из угла ученика, јесте читање које чини неизоставни метод у процесу савладавања материје. У овом случају дефиниција читања не подразумева механичко понављање већ смислено усвајање које се квантитативно не би смело ограничавати, стога ни читаоци не чине само књижевно естетску категорију већ социолошко-интелектуалну. Два значајна фактора која могу довести до делимичног превазилажења овог проблема јесу подстицај мотивације и методичко педагошке способности професора. Постизањем мотивационог фактора ученицима се олакшава процес савладавања градива и омогућава интелектуална ширина која поспешује образовни систем у целини. „Мотивацију за учење као посебну врсту мотивације одређујемо као тенденцију ученика да академске активности доживе као смислене и вредне и-или као средство за долажење до академских добити (оцене, дипломе)” (Требјешанин 2009: 14). Да би квалитет и трајност наученог били већи потребно је радити на подстицају унутрашње мотивације која у односу на спољашњу нуди и применљивост знања у свакодневном животу. Овај други фактор – професор, заправо може да врши директан утицај на мотивацију ученика преко сопствене стручности, ауторитета и жеље за остваривањем постављеног циља. Када се ова два интерактивна фактора барем делимично превазиђу може доћи до појачане когниције која води ка читању школске и шире литературе што је у историји (као предмету и науци) најзначајнији вид сазнајног процеса. Важан моменат у квалитетном извођењу часа јесте примена различитих облика рада без обзира на врсту наставне јединице у

оквиру једног часа која поспешује активацију а редукује пасивизацију ученика. У оквиру активног учешћа ученика у наставном процесу не може се очекивати само репродукција усвојеног и савладана хронологија, већ пре свега критичка анализа неког историјског феномена (догађаја, личности, појаве), те паралелно сагледавање већег броја историјских процеса и њихова рефлексија на каснија раздобља па чак и данашњи период. Свакако оваква очекивања не могу бити постављена на нивоу одељења већ морају бити у складу са стандардима постигнућа. Са тим у вези неопходно је поштовање индивидуалности (интелектуалне, социјалне, емоционалне..).

2. ИЛУСТРАТИВНО-ДЕМОНСТРАТИВНЕ МЕТОДЕ У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ

При обради било које наставне јединице неизоставна је употреба очигледности ради квалитетнијег преношења знања, од којих је унутрашња, она коју чини само излагање наставника уз евентуалну консултацију изворних текстова, значајнија јер суштински дотиче проблем о коме се расправља. Уз помоћ унутрашње очигледности наставник разлаже постављену проблематику, дефинише кључне појмове и повезујући са претходним градивом надовезује ново знање.

Тек када се оствари велики део постављених циљева може се прећи на спољну очигледност која мора имати једино функцију допуњавања, никако не може бити примарна или једина.¹ Коришћење илустративно-демонстративних метода у настави историје није неопходно увек, нарочито при понављању градива, али је препоручљиво јер буди пажњу ученика и активира их на коментаре и врло често код визуелних типова такво знање остаје трајно усвојено. Активирање већег броја чула повећава вероватноћу памћења без обзира да ли се ради о градиву или сасвим баналном примеру из свакодневног живота. Спољашња очигледност у оквиру илустративне методе се може поделити у три велике групе:

1) Предметна очигледност у коју спадају сви материјални остаци из прошлости као што су посуђе, оруђе, накит, грађевине, локалитети који се могу видети на екскурзијама или у оквиру наставе уколико се у одређеном месту има шта посетити. Најбољи пример очигледне наставе јесу музеји са којима наставници историје морају сарађивати и у свом годишњем плану

¹ О овоме детаљније видети Перовић (1995: 97–106).

предвидети минимум једну посету у зависности колико је школа удаљена од најближег објекта овог карактера. На том месту је чак могуће и реализовање наставне јединице уз асистенцију или без кустоса. Понекад наставници несвесно преносе субјективан став о некој историјској појави која се управо у музејима може осетити, боље упознати. У раду о релацији историје и музеологије Живко Секулић управо наводи да је реч „о трајним и веома значајним дифузорима знања и културе, по узору на остале јавне институције са истим или сличним задацима нпр. архиви, библиотеке, галерије итд”. (Секулић 1998: 180–181).

2) Ликовна очигледност садржи елементе уметничког стваралаштва који могу потицати из периода који се обрађује али и из садашњости, при чему се мора водити рачуна да се тематски мора односити на тематику која се обрађује. Важно је нагласити да средства ликовне очигледности из садашњости могу имати значајну улогу у креативним активностима ученика.² Ова врста демонстративне методе може се поделити на још две подврсте: а) ликовни материјал документарног карактера (о коме ће више речи бити у наредном поглављу) и б) ликовни материјал уметничког карактера (сва вајарска и сликарска дела која ближе и живописније описују неки историјски догађај или неку личност која се обрађује на часу).

Вајарске скулптуре се налазе на одређеним локалитетима (нпр. споменици жртвама рације из Другог светског рата) или у музејима. Уколико се ради о сликама избор извора је далеко већи и оне нам нуде живописније призоре на основу којих их можемо разврстати на: оне које нам приказују одређене догађаје (најчешће битке, револуције, крунисања...) где нам се нуди верно преношење важних тренутака³; потом друштвени профил свакодневног живота тзв. типолошке слике које су ретки материјални извори за стари век; оне које су најзаступљеније у извођењу наставе а то су портрети историјских личности и на крају карикатуре.

3) Очигледност помоћу средстава са условним знацима, као што су разне табеле, схеме и историјске карте. У посебну групу спадају филмови који се могу употребити парцијално, на делу часа или током целог часа.

² Ученици могу сами на часовима додатне наставе правити имитације глинених таблица из Египта, капители грчких стубова, макете манастира... што све може користити као пример каснијим генерацијама.

³ Нпр. једна од битнијих догађајних слика која нам пружа значајне информације о Наполеону је она о његовом крунисању, аутора Жак Луј Давида.

На основу ове поделе видимо да ликовног материјала за обраду било које наставне јединице има пуно, међутим није сваки једнако прикладан узрасту, структури одељења можда чак и сензибилитету наставника. Стога је неопходно извршити правилну селекцију материјала који се намерава користити и при одабиру поставити следећу хијерархију избора: „*важна дела ликовне културе, занимљива дела ликовне културе, технички беспрекорна (добра) дела ликовне културе, у ограниченом броју*, не много него добро (*non multa sed multum*) демонстрирајући ликовни материјал, поткрепљује се наставно излагање, а максима, не много него добро, односи се на кључне садржаје, не на епизодне, јер развијају пажњу ученика” (Лазич 2008: 65).

Иако је наглашена предност унутрашње очигледности која је носилац предавања, што се мора поштовати, из приложеног се види да и спољашња има извесног значаја у стицању потпуног разумевања. Она пре свега подстиче два фактора који играју значајну улогу у савладавању наставног процеса наративних предмета, а то су мотивација која олакшава учење и емпатија која индиректно утиче на мотивацију и омогућава боље разумевање историје у ширем контексту.

3. ФОТОГРАФИЈА У ИЗВОЂЕЊУ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ О ХОЛОКАУСТУ

Фотографије спадају у ликовни материјал документарног карактера, кога чине још и фотокопије писаних историјских извора као и насловне стране књига, различитих рукописа и штампе.⁴ Значај фотографије, као што је речено у претходном поглављу, је у томе што она нуди аутентичност уколико је настала у периоду који се проучава⁵, али и репродукцију уколико је настала у каснијем времену у односу на објекат, личност, споменик који бележи. Таква фотографија може да замени екскурзију или посету неком историјском споменику уколико је реализација неизводљива а ученици неће

⁴ О овоме детаљније видети Перовић 1995: 98.

⁵ У том случају информисати ученике о кратком историјату фотографије, да је званично прва објављена у Паризу 19. августа 1839. године од стране француске академије наука. Први облик фотографије била је тзв. дагеротипија (механичко сликање) која је назив добила по иноватору Лују Дагеру. Прву фотографију у Србији је начинио Анастас Јовановић који је најплоднији стваралачки опус створио у току владавине кнеза Михаила Обреновића. Његова прва *Свеска споменика сербских* је објављена 6. августа 1850. године.

бити ускраћени тог детаља. Пожељно је да за неке часове ученици (нпр. чланови фотосекције) и сами направе неколико фотографија које ће се користити на часу. У том случају и сами постају актери припреме часа чиме се остварује више циљева: подстицај унутрашње мотивације, превазилажење сумње у историјску истину која је честа међу ученицима и сам осећај доприноса колективу где посебно до изражаја могу доћи ученици који постижу слабији успех на часовима историје.

На тај начин боље упознају посао историчара и „схватају чему служи тражење, прикупљање и проучавање трагова прошлости (историјских извора), уочавају колико је сложено поставити критеријуме за важно и неважно у прошлости (најпре личној, а потом и прошлости заједница којима припадају), уочавају значај познавања историје за разумевање садашњости и сналажење у њој” (Шимуновић-Бешлин 2001: 83). Уколико се определимо за коришћење ове врсте ликовног материјала при извођењу неке наставне јединице, конкретно *Последице рата – холокауст, геноцид, страдања у рату* из уџбеника за четврти разред гимназије општег и друштвено језичког смера, неопходно је придржавати се систематичности како би час био што прегледнији. Наиме, када се уради историјски осврт на фотографију потребно је, пре него што се види њен значај при обради теме холокауста, размотрити које нам она све предности и мане нуди као историјски извор и тиме развити критички став ученика, те их оспособити за правилну селекцију извора (материјалних или писаних) у случају проучавања неке тематике. Позитивне стране су:

1) чињенице које се поклапају са досадашњим сазнањима те принципом очигледности ученици виде оно што су чули или прочитали.

2) детаљи који могу употпунити слику социјалне, културне, емотивне структуре неке личности или времена уопште.

Негативне би могле бити:

1) могућност фотомонтаже – искривљивање стварности те у том случају уколико ученици немају довољно предзнања могу погрешно усвојити извесне чињенице.

2) разочарања – када ученик очекује идеализовани сегмент прошлости а добије нешто сасвим друго.

Наглашавањем ових позитивних и негативних страна указује се само на опрез али не треба створити одбојност ученика према коришћењу материјалних историјских извора. Методичари сматрају чак да „ликовни

материјал документарног карактера се може по значају упоредити са писаним историјским документом који се користи у настави историје” (Перовић 1995: 98). Када су приказане опште фотографије ради разумевања њиховог контекста у настави историје прелази се на тематске, које се директно односе на наставну јединицу. Те фотографије наставник мора пажљиво одабрати; пожељно је да избор буде што већи, а при одабиру мора водити рачуна о неким методичким принципима:

- 1) фотографија мора бити конкретна, да ученик и ако не зна њену позадину може извести елементарне закључке.
- 2) мора бити технички прецизна, јасна да не смета у посматрању.
- 3) не сме бити узнемирујућа, те приказивати стварне призоре из рата које неки ученици не могу да посматрају са одређеном дистанцом...

По могућству за потребе наставе би било пожељно користити поред оних доступних и неке необјављене фотографије, али пре њихове употребе неопходно је извршити идентификацију на основу физичких карактеристика кроз три корака: 1) Када је настала фотографија 2) Где је настала 3) Ко је њен аутор. Разлози због којих нису до одређеног тренутка објављене могу бити вишеструки: „Јавност о снимљеном догађају није ни требало да буде обавештена или бар не на такав начин, фотографија може да буде необјављена и ако не задовољава захтеве објективности и информативности” (Ристић 1991: 126). Потребно је водити рачуна и о томе са ког места се фотографије узимају. Иако је данас најједноставније преко интернета доћи до свих жељених података и материјала, ипак не можемо све преузети са тог места јер је свакако пожељан фактор изненађења, те је вероватноћа да су поједини ученици те фотографије видели на бројним сајтовима сасвим извесна. Стога је препоручљиво консултовати архив, музеј, галерије и библиотеке у којима се могу набавити фотокопије неких раритетних примера. Јасно је да је неопходна висока припремљеност наставника за сваки час а посебно онај у коме се користи више облика и метода. То подразумева и перманентну едукацију образовног кадра не само стручну⁶ већ и методичку⁷ и педагошку⁸. О условима успешности

⁶ У овом случају историјску.

⁷ Структура часа, циљеви и задаци.

⁸ Она подразумева поштовање индивидуалности те прилагођавање одељењима у којима не може бити заступљен исти критеријум и постојати једнака очекивања јер су састави другачији.

наставника нагласила је и професорка Кољанин: „Наставник историје мора да се усавршава у свим својим улогама: наставничкој (предавач, организатор наставе, партнер у педагошкој комуникацији, стручњак за своју област), мотивационој, процењивачкој, дијагностичкој, у улози регулатора у социјалној групи и у афективној интеракцији” (Кољанин 2001: 70).

3.1. Селекција наставних облика и метода

Данас су у предавачком систему заступљена три облика рада: фронтални, групни и индивидуални. Приликом обраде споменуте наставне јединице покушаћемо да укажемо на правиан избор коришћења фотографије као ликовног материјала у настави историје. Први облик рада, познат и под називом колективни или разредни је најпримењивији у извођењу наставе код хуманистичких наука јер свакако доминира жива реч где се ученицима нуди обрађена информација, прегледност градива и уобличена слика о одређеној тематици. Наставник ради истовремено са целим одељењем⁹, због чега се овај облик сматра економичним али и најсигурнијим за извођење унапред постављених циљева јер највише зависи од квалитета припремљености наставника. Ипак, искључивом употребом фронталног приступа отворена је и могућност пасивизације ученика.

У извођењу наставне јединице *Последице рата – холокауст, геноцид, страдања у рату*, у оквиру које је планирана употреба фотографије, фронтални облик има секундарни карактер, активан је на почетку часа када се ученици уводе у лекцију, приликом објашњавања кључних појмова¹⁰ и приликом давања упутстава за обављање задатака. Групни облик мора на овом часу доминирати, дакле подела на три до пет чланова водећи рачуна о формирању групе по критеријуму успеха. При

⁹ Води рачуна о индивидуалним могућностима ученика, дакле увек треба да има припремљене информације напреднијег нивоа намењене заинтересованим ученицима, али и основна питања до чијих се одговора може доћи коришћењем свеске, те тиме у наставни процес укључује све ученике одељења у рад.

¹⁰ У настави историје значајну улогу мора имати дефинисање стручне терминологије због тога што се разумевање речи не постиже извлачењем из контекста јер то врло често бива погрешно протумачено, а и због богаћења личног речника те се провера разумевања историјске терминологије препоручује усмено или писмено.

обради ове наставне јединице доминирају појмови – фашизам¹¹, геноцид и холокауст о броју жртава из Другог светског рата (подаци се налазе у табели учбеника Историја за трећи разред гимназије природно математичког смера и четврти разред општег и друштвено језичког смера, Завод за учбенике, Београд 2016, стр. 177). Ученици добијају тачно утврђене задатке везане за идентификацију и анализу историјског контекста које решавају заједно, а потом вођа групе интерпретира резултате одељењу након тачно утврђеног времена.

„Овакав облик рада ослобађа ученике страха у комуникацији наставник-ученик, своди обраду методске јединице на минимум вербализма, развија њихову иницијативу и ангажованост, навикава ученике на међусобну сарадњу и помоћ...Омогућава успешну реализацију све три фазе рада: припрему, самостални рад и свођење резултата” (Лазих 2008: 28). Трећи облик, индивидуални, на овом часу нема значајну улогу сем ако је у одељењу мали број ученика па се сваком ученику може посебно дати по неколико фотографија. У оквиру ових облика ученици добијају више задатака и тиме постају мисаоно ангажованији. У избору наставних облика не би требало прибегавати искључивости већ разноврсности. Са тим у вези препоручује се и довођење гостију (универзитетских професора или сведока неког историјског момента), едукативне игре у виду квизова...¹²

Избор метода је вишеструк. Општа подела у оквиру наставе историје је на *вербално-текстуалне* и *илустративно-демонстративне* о којима је већ било речи.¹³ У складу са темом рада свакако је најподеснија монолошка, која би доминирала на почетку часа и дијалошка (метода разговора), која би била носилац часа јер би свака група требала након свог излагања да отвори дискусију о понуђеним фотографијама и на тај начин активира остале ученике који се могу укључити са својим импресијама, примерима, знањима

¹¹ Појава фашизма је уско повезана са идеологијом националсоцијализма у Немачкој што је Волфганг Шидер објаснио на следећи начин: „Претварање фашистичке у тоталитарну диктатуру са фашистичким обележјима била је претпоставка за избијање Другог светског рата и организовано уништавање великог броја Јевреја у Европи од стране националсоцијализма, за које италијански фашизам свакако није био пример, али у којем је и он, као и остали колаборационистички режими, индиректно учествовао од 1943. Тиме је немачки фашизам знатно одступио од свог историјског узора у Италији, али се његов настанак ипак без тог узора не може објаснити” (Шидер 2010: 212).

¹² О овоме детаљније видети Требјешанин (2009: 73–74).

¹³ О овоме детаљније видети Перовић (1995: 50).

и тако обухвати читаву наставну тему о Другом светском рату. Овим часом је могуће резимирати сва знања у оквиру ове теме из домена политичке и друштвене историје. Када ученици одаберу материјал са којим ће радити треба им дати детаљна упутства која ће добити и у писаној форми. Добиће опште информације о историји фотографије у уводном делу часа као и о њеним предностима и манама за историчаре. На платну ће моћи да виде неке примере из којих се најбоље илуструју ове особености. Посебна пажња ће бити посвећена модним детаљима који се на неким фотографијама из двадесетих година двадесетог века могу најбоље уочити. Најбољи начин да се ученици ангажују је подела у групе приликом чега би свакој групи могли поделити по две фотографије о којима ће ученици решавати два задатка (за сваку фотографију посебно). У првом задатку би ученици формирали своју верзију приче на основу које ће се потрудити да слушаоцима дају основне (импровизоване) податке у оквиру кога ће претпоставити неколико ствари: где се радња одвија, у ком периоду, ко су актери, евентуалне податке о појединцима и дати свој суд о аутентичности и мотивима настанка фотографије. У другом задатку би ученици забележили која осећања изазивају приказани догађаји. Када истекне време предвиђено за консултације вођа групе ће изаћи испред табле са својим фотографијама и залепити стикере са наведеним емоцијама када ће и остали ученици имати право да дају своје коментаре, да допуне, критикују. Када изнесу тезе са коментарима на одређене личности, догађаје или призоре тада ће такође остатак одељења моћи да учествује са сазнањима о локацији¹⁴, узроцима, последицама али и сведочењима чланова њихових породица које су на директан или индиректан начин били сведоци оваквих дешавања. Неке од фотографија које је на овом часу могуће користити су оне приказане у раду, означене бројевима о којима ће на крају изведеног часа професор рећи нешто детаљније. Нпр. фотографија број 1 приказује Ирму Грес, осамнаестогодишњу чуварку из Аушвица која је у складу са својим понашањем имала надимак хијена. Посебно је била позната по сексуалним склоностима према затвореницима и садистичком уживању. После рата је осуђена на смрт вешањем. Фотографија број 2 приказује групу Рома у

¹⁴ У том делу часа потребно је указати ученицима на карту са 178. стране (Уџбеник из историје за четврту годину душтвено језичког смера, издање Завода за уџбенике) која приказује концентрационе логоре на подручју Европе са бројем јеврејских жртава у свакој држави.

једном од концентracионих логора у периоду између 1941–1945. године. Ова фотографија се налази на изложби *Роми у холокаусту* у јеврејској заједници Бет Израел у Загребу. Фотографија број 3 приказује сегмент расије из 1942. године у Новом Саду на којој мађарски војници врше ликвидацију локалног становништва у Милетићевој улици непосредно пред одношење жртава под залеђени Дунав. Фотографија број 4 приказује сцену мучења логораша из логора Бањица, која је направљена 1942. године. Неизоставна је координација наставника између групе и одељења, он подстиче својим сугестијама на коришћење стеченог знања и продубљивање одређених питања. Својим учешћем наставник даје простора и тзв. хеуристичком методу: „Постављањем питања указује на проблеме, формулише противуречности, изазива полемичке ситуације и каналише дискусију” (Перовић 1995: 49). Да би дискусија била успешна а комуникација са ученицима остварила постављене циљеве мора се поштовати неколико дидактичко- методичких правила: 1) Стваралачке паузе које подразумевају поштовање кратког застоја за концентрацију након постављених питања на релацији наставник-ученик или ученик-ученик. 2) Поштовање странпутица у размишљању – када и наставник и остали ученици имају толерантан став према погрешним одговорима и када се од наставника очекује да наведе ученика на тачан одговор. 3) Одлагање решавања задатака – када се решење појединих проблемских ситуација суптилно пролонгира како би се омогућило и споријим ученицима да дају одговоре.¹⁵



Фотографија 1.



Фотографија 2.

¹⁵ Детаљније видети Маринковић 1995: 38–39.



Фотографија 3.



Фотографија 4.

Фотографија 1: *Ирма Грес, осамнаестогодишња чуварка у логору Аушвиц*

Фотографија 2: *Група Рома у концентрационом логору*

Фотографија 3: *Рација у Новом Саду 1942. године*

Фотографија 3: *Логораши из Бањице*

4. РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ О УПОТРЕБИ ФОТОГРАФИЈЕ У НАСТАВИ ИСТОРИЈЕ

Спроведеном анкетом обрађена су 93 узорка¹⁶ из којих су добијени приказани статистички подаци међу којима нам неки индукују евентуалне смернице у будућем извођењу наставе у оквиру споменуте наставне јединице. Анализирајући добијене вредности увиђамо да ученици често уочавају све детаље фотографије, споредне елементе као што су архитектура, мода... те се препоручују заједничке анализе у процесу визуелизације и континуиране дигресије на различите теме у току часа. Изражена кумулативна вредност у корист четвртог питања указује нам да неке фотографије подстичу заинтересованост за наставну јединицу и чак потребу за додатним сазнањима, из чега следи да при обради теже или потенцијално мање интересантне лекције треба форсирати селектоване фотографије у складу са темом. Резултат шестог питања указује на неопходну употребу разноврсних наставних облика, а пре свега групног рада (у виду радионица), као и учења путем открића где се максимално

¹⁶ Анкета је спроведена међу ученицима четврте године филолошке гимназије у Сремским Карловцима.

активира ангажованост ученика те поспешује динамика часа. Чак 83,9 % је одговорило да се слаже са активношћу повезивања фотографија са понуђеним историјским догађајима на часовима понављања (колаж техника), 16,1% се делимично слаже, док из групе који се не слажу није био ниједан ученик. У осмом питању висок проценат испитаника прихвата коришћење узнемирујућих фотографија, те новије генерације показују отвореност ка динамичи и интензивнијим емоцијама што може бити показатељ потребе за благим ревидирањем структуре уџбеничких фотографија. Али се мора обратити пажња и на део ученика који је против што наговештава обзрив избор наставног материјала. И на крају је приказана објективна констатација ученика у хијерархији наставно образовног материјала, редоследа *текст – видео запис – фотографија* у вези са којом и предавачи треба да поступају водећи рачуна истовремено о методичким компетенцијама и потребама ученика.

Приказане табеле дају детаљно обрађене резултате спроведене анкете а подељене су у зависности од типа питања ради боље прегледности.

Редни бр. питања	Питање	Уопште се не слажем	Делимично се слажем	Потпуно се слажем	Стандардна девијација
1.	Бољи ефекат на посматрача остављају портретне фотографије од осталих.	25,8%	51,6%	22,6%	0,69863
2.	Посматрајући фотографије у уџбенику често поред главне теме сагледавам и споредне.	18,3%	39,8%	41,9%	0,74305
3.	Фотографије су бољи историјски извор од табела или графикона са статистичким подацима.	7,5%	36,6%	55,9%	0,63610
4.	Неке фотографије подстичу моју заинтересованост за наставну јединицу или	5,4%	31,2%	62,5%	0,59731

	додатна сазнања.				
5.	Корисно би било када би ученици сами правили неке фотографије за потребе часа (спомен плоче, споменике, објекте...).	20,4%	49,5%	30,1%	0,70810
6.	Сматрам да би било корисно на часу понављања повезивати фотографије са понуђеним историјским догађајем.		16,1%	83,9%	0,36979

Табела 1. Анализа уџбеничке фотографије

Редни бр. питања	Питање	не	да	Стандардна девијација
7.	Да ли је могућа потпуна емпатија коришћењем само писаног историјског извора?	63,4%	36,6%	0,48421
8.	Прихватам употребу узнемирујућих фотографија.	23,7%	76,3%	0,42727

Табела 2. Улога емоција у употреби фотографија

Редни бр. питања	Питање	видео запис	фотографија	текст
9.	Поређај понуђене изворе по степену важности бројевима од 1 до 3.	38,7%	8,6%	52,7%

Табела 3. Фотографија као историјски извор

5. ЗАКЉУЧАК

У настави историје постоје различити начини извођења предавања у којима је, за који год да се одредимо, најважније постићи мотивацију

ученика за учењем, јер без обзира колико успешно преносили знање све зависи од њиховог самосталног и редовног рада. Рад је у историјској науци условљен читањем које је основни предуслов за савладавање градива и стицање широког образовања. Извођење наставног процеса је сложен поступак који подразумева велику стручну компетенцију наставника али и његове методичко-дидактичке вештине у које спадају организација часа, степен прилагођености одељењу, концизност у постављању задатака ученицима како би се реализовали захтеви. Историја је такав предмет у коме примарну улогу има реч наставника и његова интерпретација одређеног градива (од које се очекују нијансиране дигресије на тему везане за садашњост), али фронтални приступ никада не може бити једини који се примењује у току часа јер тада ученицима нуди готова решења, дистанцира их од логичког поимања и доводи до пасивног положаја. Изгледи за успешност исхода часа су извеснији уколико се комбинује више облика и више наставних метода при обради једне наставне јединице. Иако је неизоставна монолошко-дијалoшка метода при обради великог броја наставних јединица, у историји је препоручљиво и коришћење илустративно-демонстративне методе. Уколико се одредимо за фотографију као наставно средство морамо водити рачуна о изградњи критичког става ученика и подизања њихове свести на ниво самопроцене њене вредности и аутентичности али и показати предности у коришћењу материјалних историјских извора. Пратећи развој фотографије од њеног настанка до данас ученици могу видети предности у бележењу важних историјских момената те подстаћи себе на размишљање шта из данашњег угла губимо непостојањем механичког сликања неког призора из свакодневног живота средњег века или још дубље у прошлости. Принцип очигледности је значајан у настави историје и стога је коришћење сваког предмета и вануџбеничког материјала добродошло. Тиме се намеће потреба за корелацијом историје са свим осталим предметима. Оно што отвара могућност реализације успешног часа јесте размена идеја и искустава наставника унутар школе и ван ње што се постиже извођењем угледних часова.

ЛИТЕРАТУРА

- Ђурић Ђ, Павловић М. (2012). *ИСТОРИЈА за трећи разред гимназије природно–математичког смера и четврти разред гимназије општег и друштвено–језичког смера*. Београд: Завод за уџбенике.
- Кољанин, Д. (2001). „Наставник историје и уџбеник”. *Настава историје* 14: 69–72.
- Лазић, М. (2008). *Методички приручник из историје*. Београд: Друштво историчара Србије Стојан Новаковић – Институт за савремену историју.
- Маринковић, С. (1995). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Перовић, М. (1995). *Методика наставе историје*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ристић, Љ. (1991). „Фотографија као историјски извор”. *Зборник Матице српске за историју* 43: 119–128.
- Секулић, Ж. (1998). „Настава историје и музеологија”. *Настава историје* 7: 180–181.
- Требјешанин, Б. (2009). *Мотивација за учење: теорија, принципи, примена*. Београд: Учитељски факултет.
- Шидер, В. (2010). „Фашизам“. *Историја, лексикон појмова*. Београд: Слио: 191–212.
- Шимуновић-Бешлин, Б. (2001). „О циљевима наставе историје”. *Настава историје* 14: 82–88.

Nikola Krčmar

THE USE OF PHOTOGRAPHS IN HISTORY LESSON ON THE TOPIC OF HOLOCAUST

Summary

The paper discusses the most optimal choices of forms and teaching methods that can be used in a lesson on Holocaust. The emphasis is on scientific, methodological, pedagogical and psychological competencies of the teacher as the basic prerequisites for proper realization of a history lesson. The paper presents a way of using historical art material as a visual aid in teaching history with other teaching methods while making sure that they complement each other properly. When selecting photographs to be included in history lessons on Holocaust, there are several principles to be met: the photograph must be specific, so that the student can deduce elementary things about it, even if he/she does not know the background; the photograph must be technically precise and clear; the photograph must not portray disturbing images that students may find upsetting. Photograph as a documentary material can be used not only in history lessons, but also in the structure of other narrative subjects where notable space is given to the selection of materials. An important part of teaching that can be observed here is the question of

motivation, which should be improved by combining different teaching forms. The paper includes the most important methodological principles, which the teacher must adhere to, and an annex containing lesson plan on the subject of *Consequences of the war – Holocaust, genocide, and casualties*. The effects of the presented lesson were investigated with a survey that included 93 high school students, who generally assessed the visual teaching material in a positive way and expressed a belief that photographs help the construction of empathy among students and that they should definitely be included in the teaching process.

Keywords: photograph, Holocaust, history teaching, teaching methods in history, World War II.

Primljeno: 17.5.2017.
Prihvaćeno: 27.11.2017.

Невена Бајалица
Кућа Ане Франк, Амстердам
nevena.bajalica@gmail.com

ОРИГИНАЛНИ ИСТРАЖИВАЧКИ РАД
UDK 371.3:069(091)
DOI: 10.19090/mv.2017.8.71-91

Мишко Станишић
Тераформинг, Стокхолм-Амстердам-
Нови Сад
misko@terraforming.org

ЕДУКАТИВНА МЕТОДОЛОГИЈА КУЋЕ АНЕ ФРАНК У АМСТЕРДАМУ

АПСТРАКТ

Кућа Ане Франк је независна невладина организација/фондација која води музеј и едукативни центар у Амстердаму у кући у којој се за време немачке окупације сакривала јеврејска породица Франк. Од оснивања 1960. Кућа Ане Франк негује специфичан приступ едукацији о Холокаусту, а до данас су дефинисани сврха и основни циљеви овог аутентичног места сећања. У чланку су представљени историја Куће Ане Франк, породица Франк, њено скривање и страдање, затим чињенице о објављивању дневника Ане Франк и о иницијативи да се кућа сачува. Представљени су и напори да се Кућа искористи за образовање младих генерација, као и неколико карактеристичних метода рада са освртом на различите аспекте едукативне методологије Куће.

Кључне речи: Кућа Ане Франк, Холокауст, антисемитизам, Ана Франк, дневник, место сећања, музеј, едукација.

THE EDUCATIONAL METHODOLOGY OF THE ANNE FRANK HOUSE IN AMSTERDAM

ABSTRACT

The Anne Frank House is an independent non-governmental organization/foundation which also runs a museum and an educational center in Amsterdam in the house where the Jewish family Frank was hiding during the German occupation. Since its foundation in 1960, the Anne Frank House has fostered a specific approach to Holocaust education and to this day the purpose and basic goals of this authentic memory site have been defined. The paper presents the history of the Anne Frank House, of the Frank family, their hiding and hardship, as well as the facts about the

publication of Anne Frank's diary and the initiative to preserve the house. Several characteristic methods of work have been presented with an overview of various aspects of the House's educational methodology.

Keywords: the Anne Frank House, Holocaust, anti-Semitism, Anne Frank, diary, memory site, museum, education.

УВОД

Породица Ане Франк емигрирала је у Холандију 1933. Отац Ото Франк је рођен у Франкфурту на Мајни 1889. у добростојећој грађанској породици. Радио је у очевој банци где је по очевој смрти са братом био главни пословођа. Мајка Едит Холендер је рођена 1900. године у богатој породици у Ахену. Ото и Едит су се венчали 1925, наредне године им је рођена кћер Марго, а 1929. Ана. После доласка на власт Хитлера и Националсоцијалистичке партије 1933. и увођења антијеврејских мера, усмерених и против јеврејских ученика у школама, родитељи су исписали Марго из школе и одлучили да што пре напусте Немачку. Претходно је Ото у Амстердаму отворио подружницу своје фирме „Опекта”, а крајем 1933. породица Франк је емигрирала у Холандију. Ото није успео да обезбеди визу за Америку¹ као и да пресели фирму у Енглеску. Холандија им је барем у прво време пружала сигурно уточиште, а Ана и Марго су кренуле у школу у Амстердаму проводећи неколико срећних и лепих година.

Маја 1940. године Немачка је окупирала Холандију и породица Франк се поново нашла на удару антијеврејских мера, заједно са више од 150.000 холандских Јевреја. Ото Франк је био свестан да ће ситуација за Јевреје бити све гора и почео је припреме за сакривање породице. Иза куће у којој се налазила његова фирма заједно са четворо својих службеника Ото је уредио скровиште, а улаз је био сакривен полицом за књиге. Када је Марго 5. јула 1942. добила позив да се јави немачким властима породица Франк је отишла у скровиште где је провела више од две године. Храну и основне потрепштине им доносе помагачи - четворо запослених у Отовој фирми. У скровишту им се ускоро придружило још четворо Јевреја избеглих из Немачке.

¹ Newly Discovered File Documents Efforts of Anne Frank's Father to Escape from Nazi-Occupied Holland, YIVO Institute for Jewish Research, 2007 <https://www.yivo.org/Otto-Frank-File-Found-at-YIVO>. Приступљено 5.5.2017; Engel (2007), 1-4.



Фотографија 1: Ана Франк (1929–1945)

Ана је јуна 1942. за рођендан добила дневник који је водила све време сакривања. Она је детаљно описивала мере против Јевреја,² бележила своје мисли и маштарије, кратке приче, преписивала из књига које је читала, лепила је сличице из магазина и описивала свакодневни живот у скровишту. Ана је желела да постане писац или новинар и надала се да ће након рата објавити свој дневник као књигу. И поред свега, записи у дневнику одисали су вером у повратак мира и благостања.³ У јуну 1944. стигла је вест о искрцавању савезничких снага у Нормандији. У скровишту се ширила радост и нада у скоро спасење.⁴ У то време холандски слободни радио, који је емитовао програм из Лондона, позивао је становнике да записују и чувају ратне дневнике после чега је Ана преписала и дотерала велики део дневника.

Полиција је 4. августа 1944. упала у скровиште. Свих осморо сакривених је депортовано у сабирни логор Вестерборк, а затим у концентрациони логор Аушвиц. Никада се није сазнало ко их је одао, али у то време су окупационе власти исплаћивале награду онима који би потказали скривене Јевреје и овакви случајеви нису били ретки.

² Frank (1993), 38 (превод аутора).

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

Специјализоване фирме би након хапшења долазиле да покупе ствари које су остале из ухапшених Јевреја што је био случај и са склоништем породице Франк. Срећом, једна од четворо помагача, Мип Хис је на поду скровишта видела дневник Ане Франк и склонила га. Нико од помагача у скривању није сносио теже последице и сви су преживели рат. Ото је затворен у логору Аушвиц I, док су Едит, Марго и Ана затворени у логору Аушвиц II Биркенау. Од 1. новембра 1944. почела је евакуација заточеника, Марго и Ана су депортовани у логор Берген-Белзен, док је њихова мајка Едит остала у Аушвицу и умрла. Марго и Ана су умрле у Берген-Белзену фебруара 1945. Преживео је само Ото Франк, који је дочекао ослобођење логора од Црвене армије 27. јануара 1945.

Ото Франк је јула 1945. сазнао за Анину смрт, а затим му је Мип Хис предала дневник. „Нисам имао појма колоко дубоке су биле њене мисли и осећања,” изјавио је касније Ото Франк.⁵ Ото је убрзо одлучио да испуни Анину жељу и, после неколико покушаја, дневник је коначно објављен 1947. у Амстердаму под насловом „Тајно скровиште: писма из дневника од 12. јуна 1942. до 1. августа 1944”. Из овог издања изостављени су неки делови за које се сматрало да су сувише интимне природе.⁶ „Да је Ана овде, била би тако поносна!” рекао је Ото Франк на дан објављивања.⁷ До 1950. књига је доживела шест издања у Холандији. Следили су први преводи на француски и немачки, за шта се Ото посебно залагао. 1952. објављен је први превод на енглески језик. Књига је доживела велики успех у Америци, 1955. је адаптирана у позоришни комад под називом „Дневник Ане Франк”, а следила је филмска верзија под истим називом која је освојила три Оскара. Прво издање дневника у Југославији било је 1956. код београдског Нолита у преводу Загорке Лилић под називом „Дневник Ане Франк: од 12. јуна 1942. - 1. августа 1944”. Представа „Дневник Ане Франк” је постављена 1957. на сцени Малог позоришта у Сарајеву. Касније је Дневник Ане Франк објављен у интегралном облику. До данас је књига преведена на преко 60 језика и део је обавезне школске литературе у многим земљама света. Сматра се да је једна од најчитанијих књига нашег времена.

⁵ Frank, A. (2016), 238.

⁶ Jones (2001), 873.

⁷ <http://www.annefrank.org/en/Anne-Frank/Publication-of-the-diary/Anne-Franks-diary-is-published/> Приступљено: 5.5.2017.

Инспирисан великим успехом књиге Ото Франк је одлучио да се потпуно посвети неговању идеала које је Ана промовисала својим писањем. Он се 1952. преселио у Швајцарску и 1963. у Базелу основао Фондацију Ане Франк чији приходи се користе „у сврху промоције бољег разумевања међу различитим друштвима и религијама, за подржавање мира, и за промоцију међународних сусрета и размене међу младима”.⁸

Власници куће у којој се скривала породица Франк, као и целог блока кућа, намеравали су да све куће поруше и изграде нове објекте. На иницијативу пријатеља и групе грађана Амстердама 1957. је основана је фондација са циљем да сачува место сакривања и прича о породици Франк. До тада је скровиште затворено за јавност. Отова намера је била да се кућа претвори у „место дијалога где би млади људи могли да се окупљају, место које би служило као упозорење из прошлости, али окренуто ка будућности”.⁹ Уз помоћ грађана Амстердама и страних донација кућа и откупљена,¹⁰ реновирана и 1960. отворена за јавност Једино је тајно скровиште сачувано у свом оригиналном облику док су остали простори преуређени за потребе музеја. Простор је реновиран још два пута: 1971. и 1995, прилагођавајући се све већем броју посетилаца. У току је треће велико реновирање, које треба да буде завршено до краја 2017. Од свог настајања, Кућа Ане Франк је независна невладина организација.¹¹

Првих година није било сасвим јасно шта би била основна сврха Куће. У почетку су посетиоци једноставно звонили на улазна врата куће са улице, а волонтери водичи би их водили у скровиште кроз тајни пролаз иза полице за књиге. Пошто је простор веома мали могло је истовремено да стане врло мало посетилаца. Прве године је било 9.000 посетилаца, а 3. маја 1961. је отворен „Међународни центар за младе у Кући Ане Франк”, приближивши се на тај начин идеји коју је заступао Ото Франк. Простор је прилагођен за састанке и дебате, те за организовање тематских изложби. Од 1963. сваког лета организују се међународне конференције на којима учествују млади. Осим тога, Кућа Ане Франк је постала место за предавања

⁸<http://www.annefrank.ch/> Приступљено 5.5.2017.

⁹<http://www.annefrank.org/en/Sitewide/Organisation/Otto-Frank/Otto-Frank-and-his-educational-mission/> Приступљено 5.5.2017.

¹⁰<http://www.annefrank.org/en/Museum/From-hiding-place-to-museum/Saved-from-demolition/> Приступљено 5.5.2017.

¹¹<http://www.annefrank.org/en/Sitewide/Organisation/> Приступљено 5.5.2017.

и курсеве и за различите културне догађаје. Иако је живео у Швајцарској, и углавном био посвећен раду Фондације Ане Франк из Базела, Ото је остао дубоко ангажован у раду Куће Ане Франк све до своје смрти 1980. године.

Првих 25 година Кућа Ане Франк није имала сталну изложбену поставку о Ани Франк. Комплетна збирка Аниних рукописа изложена је тек 2010. у простору названом „Соба дневника”. Од краја шездесетих година наратив о Другом светском рату и Ани Франк су коришћени за дискусије и изложбе о савременим темама, као што су рат у Вијетнаму, апартхејд у Јужној Африци и друге. Рад Куће Ане Франк се развијао паралелно за развојем савремених едукативних методологија, филозофије учења о Холокаусту, као и савремених приступа педагошком раду са младима. Музеј је 1960. имао 9.000 посетилаца, већ 1967. их је било 100.000, а 2007. досегао милион посетилаца. Кућу Ане Франк је 2016. посетило више од 1.300.000 људи.¹² Посетиоци Куће Ане Франк су већином страни туристи, али добар део чине и организоване школске посете, већином из Немачке. Практично све школе из Холандије организују посету Кући Ане Франк за своје ђаке.

Без сумње Ана Франк је једна од најпознатијих личности историје XX века, а посебно историје Холокауста и постала је једна од икона популарне културе. Кућа Ане Франк је постепено пронашла свој специфични приступ и дефинисала задатак који обавља: чување сећања на групу која се сакривала у тајном скровишту, и едукација младих широм света о људским правима, толеранцији и миру. У својој садашњој форми, Кућа Ане Франк се састоји од сачуваног историјског дела чији је централни део тајно скровиште, и нових делова грађених по модерним музејским стандардима. Централни наратив музеја је о Ани Франк и тајном скровишту, које је празно јер су све ствари одмах након хапшења опљачкане. Прича о сакривању и Анином дневнику, као и други предмети и фотографије из предратног живота породице Франк су представљени на другим местима у музеју. Осим тајног скровишта, једини стални део поставке је „Соба дневника” у којој су изложени Анини радови. Сви остали делови Куће Ане Франк се састоје од привремених изложби које се мењају сваких неколико месеци, и простора за радионице и дебате.

¹² <http://www.annefrank.org/en/Museum/From-hiding-place-to-museum/Visitors-over-the-years/>

У музеју су тренутно изложене две привремене поставке. На првој, под називом „Породични портрет”, су представљене приватне фотографије породице Франк из периода мира и благостања и из Аниног раног детињства у Немачкој. Друга привремена изложба у музеју под називом „22 гласа о Ани Франк” се састоји из 22 видео интервјуа са познатим личностима из којих посетиоци могу да чују њихова размишљања о Ани Франк. У следећој просторији сами могу да поделе своје импресије пишући у дигиталну књигу утисака.

И раније привремене изложбе биле су посвећене Ани Франк и сакривању у тајном скровишту. То су биле изложбе „Помагачи тајног скровишта” о групи људи који су помагали и бринули о сакривенима, „Фриц Фефер - Анин цимер” о животу једног од сакривених, „Сада ми је петнаест”, о свакој од 15 година Аниног кратког живота, „И ми морамо да идемо” - изложбу о јеврејским избеглицама из Немачке, „Овај комад је део мог живота”, изложба о представљању Аниног дневника на филму и позоришним представама. Иако је Кућа Ане Франк изузетно посећена и у том смислу има мноштво могућности за едукативни рад са многобројним посетиоцима, у својим едукативним активностима је она много активнија изван самог музеја. Тренутно се њени едукативни програми реализују у преко 50 земаља широм света, између осталих и у Србији.

ЕДУКАЦИЈА

Анализирајући едукативну филозофију, циљеве и методологију коју негује и примењује, можемо закључити да се Кућа Ане Франк заправо *не бави* едукацијом о Холокаусту. Циљ едукативних активности Куће Ане Франк је пре свега **развој критичког мишљења младих и суочавање са савременим друштвеним изазовима**, а не ширење целовитог знања о историји Холокауста. Пратећи причу о породици Франк, учесници различитих едукативних програма Куће Ане Франк се упознају са историјском позадином развоја антисемитизма и о антијеврејским мерама за време нацизма у Немачкој и у окупираној Холандији, све до хапшења, депортација и масовних убијања Јевреја у логорима смрти. Осим поменутих темама, Кућа Ане Франк се не бави другим историјским догађајима и процесима који су карактерисали Холокауст на другим местима у Европи.

Кућа Ане Франк се посебно бави проблемом антисемитизма, као једним од облика ксенофобије са којим је суочено и савремено друштво. Она је била задужена за праћење и извештавање о антисемитским инцидентима у Холандији. Усто, Кућа Ане Франк је била један од иницијатора креирања Радне групе за геноцид над Ромима и Синтима при Међународној алијанси за сећање на Холокауст (IHRA). Ипак, Кућа Ане Франк у свом едукативном раду свакако доприноси већем разумевању и ширењу знања о Холокаусту.

Специфичност рада Куће Ане Франк је у томе што свој рад базира увек на само **једној** причи, о једној малој групи људи. Као што едукаторе уче у Међународној школи за студије Холокауста у Јад Вашему у Јерусалиму: причу о Холокаусту не треба почињати од краја - од смрти, него од почетка - од живота, јер само тако можемо у потпуности разумети какав је губитак цивилизација претрпела убиством шест милиона Јевреја. Едукативна методологија Куће Ане Франк је сасвим у складу са овим приступом. Дневник Ане Франк је сведочанство живота, а не смрти, и једна лична прича која нам наговештава да је било на хиљаде других. Овде ћемо укратко навести неке од најважнијих едукативних елемената приче о породици Франк на којима се базира едукативна методологија Куће Ане Франк.

Добро је познато до које мере лична прича у контексту учења историје доприноси већем ангажману, емпатији и мотивацији да се више научи и сазна. Чињеница да је Ана млада особа посебно доприноси вршњачкој идентификацији у раду са младима. Прича о животу породице Франк се показала као идеална за опис увода у Холокауст. Кућа Ане Франк практикује да причу о породици Франк приказује кроз две паралелне временске линије: једна прати пут породице Франк, а друга значајне историјске догађаје везане за нацизам у Немачкој. На овај начин је представљена и „велика” и „мала” историја, увезане једна за другу. Усто, прича о животу породице Франк у великој мери је испричана из перспективе веома младе особе, језиком који друге младе особе боље разумеју, и који на њих оставља дубљи утисак.

Један од основних постулата едукативне методологије Куће Ане Франк је фокус на различите *улоге* у едукацији о Холокаусту: улоге жртве, злочинца, помагача и посматрача. Прича о сакривенима у тајном скровишту је веома јасна и једноставна за ову врсту анализе. Усто, Кућа Ане Франк учи

да су *улоге* резултат *одлука*, и да сви имамо могућност да одлуке доносимо у датом тренутку, те да наше одлуке дефинишу које *улоге* бирамо у одређеној ситуацији. Ово је једна од најважнијих порука учења Куће Ане Франк јер младима директно даје до знања да свет у којем сада живе, као и проблеми савременог друштва, зависе директно од њихових *одлука* и *улога* које бирају. Ширење свести о вези између *одлука* и *улога* служи пре свега буђењу свести „пасивних посматрача” о сопственој одговорности. Причу о породици Франк карактерише низ одлука коју доносе Ото и Едит Франк, који доносе одлуке и предузимају конкретне активности да се извуку из опасности што показују да нису у питању пасивне и беспомоћне жртве, него људи веома свесни опасности који подузимају све што је у њиховој моћи да заштите своју децу и себе. Прича о сакривенима у тајном скровишту има врло јасан, ограничен број ликова, о којима смо били у могућности да сазнамо готово све што се из разних историјских извора и сведочанстава могло сазнати. Упознајући групу која је сакривена у тајном скровишту кроз Анин дневник, откривамо да су међу њима постојале и свађе, трзавице, нервоза, неслагања, али и тренуци среће, љубави, па и смеха и забаве. Група помагача се састоји од обичних људи, службеника запослених у фирми „Опекта”, међу којима је на пример и једна сасвим обична и политички потпуно незаинтересована и неангажована млада секретарица, као и један активиста покрета отпора са изграђеним политичким ставовима.

Анализирајући причу о Ани Франк млади разбијају одређене предрасуде и стереотипно доживљавање како жртава тако и помагача, па и посматрача. Они откривају да су и жртве сасвим обични људи са врлинама и манана, а да помагач који је у стању да спасе животе многих људи не мора да буде неки „супермен”. На овај начин прича о Ани Франк помаже бољем разумевању компликованих историјских догађаја, дајући људско лице свим протагонистима. Отпор опресији и тиранији је веома важна тема како у едукацији о Холокаусту, тако и шире, у учењу о људским и грађанским правима. Анализирајући случај сакривених у тајном скровишту откривамо мноштво слојева који на различите начине показују шта је отпор, и како се све испољава. Од бекства из нацистичке Немачке, па до можда најупечатљивијег – Аниног отпора да клоне духом. Анино писање је њен лични, на први поглед мали, али заправо неосвојив израз слободе и достојанства чиме она не признаје ограничења и зло који јој свет у којем живи покушава наметнути. Тако Ана остаје непобеђена и вечита.

У духу своје улоге да буде место за окупљање где млади дискутују о актуелним проблемима друштва, Кућа Ане Франк је развила неколико специфичних метода за учење и ангажовање младих у ланцу ширења знања. Овде ћемо представити неке од њих. **Вршњачко вођење (Peer Guiding)**, и уопште педагошки приступ учења кроз сусрет и разговор међу младима, је једна од основних и најкарактеристичнијих одлика едукативне методологије Куће Ане Франк. Изложба „Ана Франк – Историја за садашњост” је једна од најпопуларнијих и најчешће коришћених у свету. Основу ове изложбе чини „класична” презентација приче о породици Франк. Као додатак обично се направи још неколико панела на тему која је везана за локалну историју или за друштвене изазове актуелне у земљи у којој изложба гостује. То је разумљиво јер изложба често гостује у земљама које можда нису доживеле Други светски рат, тако да млади посетиоци о теми понекад имају само фрагментарно знање.



Фотографија 2: Изложба „Ана Франк – Историја за садашњост”

Изложба „Ана Франк – Историја за садашњост” је базирана на *вршњачком вођењу*. Кућа Ане Франк претходно ради припремне радионице са младим водичима, најчешће узраста од 14-18 година, који ће касније кроз изложбу водити своје вршњаке. Младима прија поверење које им је дато кроз улогу водича што јача свест о сопственој одговорности и жељу да се боље припреме. Кућа Ане Франк не припрема водиче да запамте све историјске чињенице изложене на панелима, већ да преузму улогу промотера и иницијатора едукативног процеса. Задатак вршњачког водича није да преноси знање (историјске чињенице) него да створи ситуацију у

којој ће заједно са својим вршњацима размишљати и учити. Они стварају другачије и опуштеније окружење за учење без ситуације у којој би одрасла особа представљала ауторитет и извор знања. Они преносе на групу сопствени ентузијазам, приближавају својим вршњацима компликовану, некада и сасвим далеку и непознату историју и стварају ситуацију у којој се млади лакше упуштају у дискусију са себи равнима, у којој доносе сопствене закључке. Стога млади водичи често остају ангажовани и активни и након завршетка изложбе.

Историчари и наставници се понекад збуне пред овим концептом, због опасности да историјске чињенице буду неадекватно представљене. Кућа Ане Франк је већ на самим панелима представила све најважније историјске догађаје кроз паралелне временске линије, и причу је у том смислу лако пратити. Вршњачки водичи, као и млади посетиоци, виде и читају са панела те основне чињенице. Одговори на сва друга питања се очекују током дискусије и разговора младих посетилаца. У сфери таквих питања нема погрешних одговора. На овај начин млади и даље уче о историји породице Франк, о Холокаусту, о антисемитизму, о нацизму, можда не сасвим детаљно, али су им основни концепти ипак представљени. Постоје и практични разлози зашто је вршњачко вођење важан елемент у раду Куће Ане Франк. У разним земљама се морају припремити локални водичи, а вршњачки водичи су одлично решење и за овај проблем. Усто, млади вршњачки водичи остају умрежени са колегама из целог света и постају амбасадори Куће Ане Франк у својим срединама.

„Шетња кроз сећања” (Memory Walk) је оригинални едукативни концепт развијен у Кући Ане Франк. Посвећен је култури сећања и отвара могућност да се дотакне низ важних питања везаних за меморијализацију, комеморацију, историјске наративе, историјску ревизију, улогу сећања, одговорност друштва према жртвама рата и злочина. Основа „Шетње кроз сећања” је креативна филмска радионица која припрема младе учеснике да истраже споменике или места сећања у њиховој средини, те да размисле о њиховој улози и релеватности за данашње друштво. Циљ је развијање свести о важности историјских споменика и места сећања, те развијање критичке свести о начинима на које се историјски споменици или места сећања данас користе и чему служе. Радионица је намењена средњошколцима, и траје неколико дана.

Група учесника радионице има задатак да сними кратак филм (нпр. користећи паметни телефон) о неком одабраном споменику или месту сећања у својој средини при чему није важан историјски период нити врста споменика. Кроз истраживање група треба да закључи због чега је споменик подигнут, о којем историјском догађају или личности се ради, да ли споменик игра одређну улогу у оквиру неке комеморације или дана сећања, како је повезан са историјским наративом у тој средини. Са стручним водичем (нпр. наставником историје) учесници обилазе споменике у свом граду, а затим група младих учесника снима интервјуе са пролазницима, постављајући им питања везана за одређени споменик. Након тога учесници уче како да монтирају кратак филм од 3-5 минута у којем ће представити најзанимљивије делове интервјуа. Завршни део радионице, који може да се изведе и као јавна приредба, се састоји од презентације направљених филмова и дискусије.

„Слободан избор” (Free Choose) је едукативна радионица базирана на дебатама о „сукобљеним људским правима”. Циљ радионице је боље разумевање основних људских и грађанских права, и подстицање младих на размишљање о „сивим зонама демократије”. Докле иде граница толеранције? Да ли слобода говора, слобода окупљања, слобода испољавања религије или друге гарантоване грађанске слободе могу да се „сукобе” или пређу границу коју савремени концепт толеранције може и мора да прихвати? Где су те границе и како их одређујемо? Шта се дешава ако испољавање ових права почне да угрожава саму демократију или испољавање права једне групе угрожава другу? Да ли дозволити уредно пријављене јавне демонстрације коју организују неонацисти? Да ли је у реду да уметник направи дело које вређа нечија религијска осећања?

Радионица „Слободан избор” је базирана на изложби која је у Кући Ане Франк била постављена од 2007. до 2013. намењеној пре свега средњошколцима, али погодној и за рад са старијима. Учесници радионице гледају кратке филмове који су често и сами продукт ранијих радионица у којима су млади из разних делова света представили примере стварних ситуација. На крају сваког филма учесницима радионице је представљен један став према представљеном проблему. На пример: „И неонацистима треба омогућити да користе право на окупљање, демонстрације и слободу говора”. Учесници радионице дају своје мишљење тајним гласањем притиском на дугме „за” или „против”. Након сваког гласања учесницима је

представљен колективни резултат гласања њихове групе, а онда и збирни резултат гласања свих група које су учествовала у радионици током година. Неретко су резултати изненађујући, и учесник се индивидуално суочава са занимљивим спознајама и питањима која важе за све без обзира на то које ставове заступају. Исход гласања је заправо мање битан. У складу са едукативном филозофијом и циљевима Куће Ане Франк, најважнија је дискусија међу младима након што се резултати гласања покажу. Нема унапред дефинисаних исправних и неисправних одговора на дилеме и питања. Најважнији резултат је ширење свести о томе да упражњавање људских и грађанских права има своје границе и сиве зоне, и да је и толеранција „двосмерна улица” у којој су некада потребни компромиси.

„Читамо и пишемо са Аном Франк” је мала монтажна едукативна изложба припремљена за употребу у библиотекама. Изложба се осврће на Ану као писца и на чињеницу да је време у скровишту проводила читајући књиге. Намењена је основцима и средњошколцима. Основни циљ концепта је да се ученици упознају са неким основним појмовима из историје Холокауста, али је фокус окренут посебно ка читању књига, односно писању као креативном изразу младих.

Изложба се састоји од три зида панела који сачињавају један простор од својих 10 квадратних метара који на тај начин подсећа на собу у скровишту у којој је време проводила Ана Франк. На спољашњим зидовима панела је представљена хронологија живота породице Франк од предратног живота у Немачкој до страшног краја у концентрационим логорима, паралелно са временском линијом развоја нацизма у Немачкој, антијеврејских мера, окупације Холандије све до ослобођења и објављивања Аниног дневника. На унутрашњим зидовима панела је представљена унутрашњост Анине собе, књиге које је читала, као и приче и мисли које је записивала у свој дневник. Уз изложбу су припремљене вежбанке за ученике старијег и млађег узраста, као и упутства за наставнике и библиотекарe.



Фотографија 3: Изложба о Ани Франк у ОШ „Момчило Живојиновић” Младеновац

Радионица је веома једноставна. Изложба је постављена у библиотеци, градској или школској, а ученици долазе организовано са разредом у посету. На почетку радионице ученици погледају кратки филм о животу Ане Франк. Након тога наставник и библиотекар делимично представљају живот породице Франк пратећи изложбу, а делимично га откривају и ученици сами решавајући задатке из вежбанки. Ученици представљају једни другима шта су записали о Ани Франк, а библиотекари на крају представљају литературу погодну за ученички узраст, подећајући учеснике како је Ана волела да чита и шта јој је писање дневника и читање књига у тешким тренуцима значило, промовишући на тај начин читање и писмено изражавање.

У оквиру пројекта „Дани сећања” 2015, у сарадњи са Народном библиотеком Србије и Кућом Ане Франк, мрежа Тераформинг је превела и адаптирала изложбу „Читамо и пишемо са Аном Франк”, као и кратки филм о Ани Франк. Вежбанке и упутства су доступне онлајн, а школе које учествују у програму их штампају на принтеру у броју који је довољан за њихове ђаке. До данас је у организацији мреже Тераформинг изложба са великим успехом гостовала у 35 градова и места широм Србије, са учешћем више од 80 библиотека и школа. Током 2017. године „Читамо и пишемо са

Аном Франк” путује по градовима Републике Српске, а од 2018. ће поново бити у Србији.¹³

Кућа Ане Франк је развила изузетно квалитетну интернет презентацију коју користи у свом едукативном раду. Осим веб странице, Кућа Ане Франк има врло активне фејсбук, твитер и друге налоге на друштвеним мрежама на којима ради свакодневно додаје нове садржаје. Једноставан али врло успешан пример промоције Аниног дневника на друштвеним мрежама је представљање делова текста по датумима: „На данашњи дан 1943. године Ана пише следеће речи...”

Један од проблема са којим се Кућа Ане Франк од почетка суочава је недостатак простора у тајном скровишту да прими више посетилаца. Практично решење које је недавно развијено је тродимензионална слагалица макете куће у којој се налазило скровиште. Тако ученици кроз игру стичу целовитију слику о томе како је кућа изгледала, где су била тајна врата у скровиште, које су све просторије постојале у скровишту, где је био прозор кроз који се видело небо и кестен, у којој соби је била Ана, где су били Ото, Едит и Марго, као и остали сакривени. Кућа Ане Франк је развила „виртуелну шетњу кроз склониште”, онлајн апликацију на веб-сајту Куће, што омогућава корисницима да „пролазе” кроз просторије у тродимензионалној презентацији. Кућа Ане Франк је развила и занимљиву апликацију за паметне телефоне која приказује различита места у граду која су важна за причу о породици Франк: где су становали, где је Ана ишла у школу итд. као и места важна за боље разумевање окупације и прогона Јевреја.

На веб-сајту Куће Ане Франк постоји посебан портал за наставнике где наставници имају прилику да се боље упознају са различитим материјалима Куће Ане Франк. Део тог портала је посвећен питању „Зашто подучавати о Холокаусту?” На жалост, у већини европских земаља Холокауст се само овлаш помиње у току обавезног школовања, најчешће у оквиру само једног часа историје посвећеног Другом светском рату. Такав је случај и у Србији, и у Холандији. Многи наставници не знају довољно о Холокаусту, и нису довољно припремљени да се упусте у едукацију о Холокаусту која захтева озбиљну припрему и предзнање. Својим порталом за наставнике Кућа Ане Франк даје допринос ширењу свести о важности

¹³ Више информација на: www.danisecanja.rs и www.terraforming.org

едукације о Холокаусту и врло практичне и разрађене радионице за коришћење.

Треба указати и на неке сегменте едукативне методологије и праксе Куће Ане Франк који би могли и требали бити бољи. Мало се говори о томе да је породица Франк била заправо избегличка фамилија, и да је Ана избеглица у Холандији. Тиме је Ана, ако се фокусирамо само на њу у овом примеру, двоструко изневерена: први пут у сопственој земљи – Немачкој - одакле је морала да побегне, и онда други пут у Холандији – где је као избеглица дошла да тражи сигурност и уточиште. Боравак породице Франк у Холандији је од почетка замишљен само као привремено решење. Сви сакривени у тајном скровишту су избеглице - немачки грађани, Јевреји који су избегли из Немачке. С обзиром на то да Кућа Ане Франк много ради на теми дискриминације досељеника и избеглица, овај део приче о породици Франк би могао добити више простора.

Питање одговорности холандског друштва није довољно објашњено. Веома мало простора у материјалима Куће Ане Франк је посвећено анализи избора и деловања Холанђана за време окупације и стиче се утисак да одговорност сносе искључиво немачки окупатори. Ово наравно није карактеристично само за Холандију. У многим земљама, укључујући и нашу, није сасвим једноставно разговарати о сопственој одговорности и учешћу у злочину. Али баш због тога што је у Холандији јеврејска популација тако драстично страдала сасвим је релевантно отворити и дискусију о сопственој улози и одговорности. Више од 104.000 Јевреја из Холандије је убијено у Холокаусту – процентуално највише у Западној Европи.

У основном материјалу Куће Ане Франк – причи о породици Франк и сакривенима у тајном скровишту, улоге жртве и помагача, делимично и посматрача, су веома детаљно обрађене. Упадљиво је да у целој причи немамо улогу злочинца представљену из такве близине и са таквим детаљима како су представљени остали. Наравно, ово је пре свега последица чињенице да Анин дневник описује само људе и ситуације којима је Ана имала приступ. Она није била у могућности да опише како су размишљали и шта су радили нацисти или холандски колаборационисти.

Представљање злочинца, иако компликована и тешка тема, једнако је важна за боље разумевање историје Холокауста. Савремени приступ едукацији о Холокаусту упозорава на опасност од банализовња карактера

злочинца исказима какви су: „Хитлер је био луд”, или „нацисти су убијали јер су психопате и садисти”. Овако поједностављена представа злочинца нас удаљава од бољег разумевања дубине комплексности Холокауста, његових узрока, процеса и последица. И злочинца можемо анализирати из различитих перспектива: и они су нечији пријатељи, родитељи, брачни другови, браћа и сестре, нечија деца, и они су „родољуби” верни својој идеологији убеђени да делују исправно и морално, мада су по свим цивилизацијским мерилима пљачкаши и убице. Тиме што је злочинац изостао у причи о сакривенима у тајном скровишту ускраћени смо за елемент важан за њено боље разумевање, док је истовремено остављен простор за банализовање и поједностављивање карактера злочинца. Не би било тешко додати још један слој у причу: опис неколико репрезентативних злочинаца, рецимо шефа амстердамског Гестапоа, припадника холандске колаборационистичке полиције и представити где се они налазе и шта раде у појединим тренуцима паралелно са дешавањима у тајном скровишту.

Јасно је да се могу правити паралеле између геноцида над Јеврејима и других злочина извршених током Другог светског рата, као што су нпр. геноцид над Србима у НДХ, или ПORAЈМОС – геноцид над Ромима. Упоредна анализа сва три поменута геноцида је корисна управо за боље разумевање њихових специфичности и посебности. Није неуобичајено да се учење о Холокаусту користи као увод за дискусију о сасвим другим темама, обично везаним за савремене проблеме са којим се сусрећемо у друштву. Веома је важно правити јасну разлику између Холокауста који је јединствен, специфичан и посебан историјски догађај, и неких других историјских догађаја или процеса у савременом друштву, не само из етичких разлога о холокаусту, него и зато што је неозбиљно, површно и погрешно ствари које се не могу поредити вадити из свог специфичног историјског контекста. Потпуно је неумесно и бесмислено стављати у исти контекст поуке које смо извукли из Холокауста са нпр. проблемом једног гимназијалца којем родитељи не дозвољавају да носи минђушу па му на тај начин ограничавају слободу изражавања личности. То је један од изазова са којим се сусрећу наставници који користе учење о Холокаусту као увод у друге теме.



Фотографија 4: Посетиоци на улазу у Кућу Ане Франк, Амстердам

Кућа Ане Франк има још један додатни изазов. Ана Франк је постала икона популарне културе, а Кућа Ане Франк свакако није ни ексклузивни ни једини чувар сећања на њу. Кућа нема могућност да утиче на то како ће се њен лик и дело користити у различитим ситуацијама и контекстима. Једноставна илустрација овога је кориштење лика Ане Франк на холандским туристичким постерима уз текст „Добродошли у Амстердам”. Оно што јесте одговорност Куће Ане Франк је да у оквиру сопственог едукативног рада не дозволи да се иза огромног, заслуженог и легитимног ауторитета и популарности приче о Ани Франк, провлаче неке друге контраверзне и недовољно научно обрађене теме. На пример, у оквиру раније помињане изложбе „Ана Франк: историја за садашњост”, осим панела на којима је представљена прича о породици Франк представља се још пар панела који обрађују неку тему везану за локалну историју или неке друштвене изазове актуелне у земљи у којој изложба гостује. Јасно је да стручњаци Куће Ане Франк нису у стању да буду истовремено и историчари експерти за сваку од више од 50 земаља света у којима су њихове изложбе представљене. Зато Кућа Ане Франк неретко практикује да ангажује локалне сараднике за стварање садржаја додатних панела. Постоји одређени ризик да на њима буду изложени материјали који можда нису поткрепљени историјским чињеницама на истом нивоу и на начин на који је поткрепљена главнина изложбе посвећена породици Франк, или који не досежу тај квалитет. У таквом контексту прича о породици Франк би могла да се злоупотреби за давање легитимитета историјски контраверзним или чак исполитизираним материјалима. Овакво „киднаповање” Холокауста и приче о Ани Франк могло би за последицу да има не само нарушавање угледа и легитимитета приче о породици Франк, него у најгорем случају чак и угрожавање положаја локалне јеврејске заједнице и пораст антисемитизма. Кућа Ане Франк чини све да се у оквиру њихове изложбе не појављују историјски

непоткрепљени и контраверзни материјали. Ипак, остаје питање да ли се то увек може постићи у оквирима досадашње праксе и начина рада са поменутом изложбом.

О делатности Куће Ане Франк треба навести још неке чињенице. Она има изузетно успешну сарадњу са волонтерима из целог света који сваке године долазе и раде у музеју у Амстердаму. Ови волонтери често касније настављају своју професионалну каријеру у сличним или сродним институцијама у свету. Кроз рад са волонтерима Кућа Ане Франк шири знање о својој едукативној методологији и филозофији. Истовремено, Кућа Ане Франк негује огромну међународну мрежу коју сачињавају стотине бивших волонтера који заиста са великим ентузијазмом и љубављу настављају сарадњу, остајући верни идеалима које су развили у Кући Ане Франк.

Кућа Ане Франк има успешну едукативну сарадњу са полицијом и службеницима у холандским градским управама, за које организује тренинге и обуку о толеранцији, дискриминацији и ксенофобији. Кућа Ане Франк је ангажована у многим међународним телима. Поменули смо већ Међународну алијансу за сећање на Холокауст (IHRA) која је међувладина организација са 32 земље чланице, међу којима је и Србија, и највећи је међународни ауторитет за питања истраживања, комеморације и едукације о Холокаусту. Као један од најважнијих представника Холандије, Кућа Ане Франк даје велики допринос раду овог међународног тела.

Кућа Ане Франк има дугогодишњу блиску сарадњу са Канцеларијом за демократију и људска права (ODIHR) при ОЕБС-у. У сарадњи са ОЕБС-ом Кућа Ане Франк је развила велики међународни пројекат у оквиру којег је сачињен наставни материјал за борбу против антисемитизма. Овај наставни материјал је у току протеклих 10 година до сада развијен од стране група локалних стручњака и стручњака Куће Ане Франк у 14 земаља Европе. Ове године је у сарадњи ОЕБС-а, Куће Ане Франк, Министарства просвете и технолошког развоја, Министарства спорта и омладине, и Министарства иностраних послова Републике Србије започет рад на наставном материјалу за борбу против антисемитизма и у Србији. Група стручњака из Србије и стручњака Куће Ане Франк управо ради на реализацији овог пројекта.*

*Аутори се захваљују Јан Ерик Дубелману (Jan-Erik Dubbelman) директору међународног одељења Куће Ане Франк, и др Динке Хондиус

(Dienke Hondius), професорици историје на Слободном универзитету у Амстердаму и дугогодишњој сарадници Куће Ане Франк на консултацијама и саветима.

ЛИТЕРАТУРА

- Carrier, P. ed. (2015). *The International Status of Education About The Holocaust - A Global Mapping of Textbooks and Curricula*. Braunschweig: Georg Eckert Institute/UNESCO.
- Engel, D. (2007). Background to the Situation of Jews In The Netherlands Under Nazi Occupation and of The Family of Otto Frank”, YIVO Institute for Jewish Research
- Frank, A. (1993). *Anne Frank: The Diary of a Young Girl*. Mass Market Paperbeck.
- Frank, A. (2016). *The Diary of a Young Girl*. Hong Kong: Enrich Spot Ltd, 2016.
- Jones, D. ed. (2001). *Censorship: A World Encyclopedia*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Kirshenblatt-Gimblett, B, Shandler, J. (2012). *Anne Frank Unbound: Media, Imagination, Memory*. Bloomington: Indiana University Press.
- Newly Discovered File Documents Efforts of Anne Frank’s Father to Escape from Nazi-Occupied Holland*. (2007). New York: YIVO Institute for Jewish Research. <https://www.yivo.org/Otto-Frank-File-Found-at-YIVO>. Приступљено: 5.5.2017.
- Metselaar, M. (2009). *Anne Frank: Her life in words and pictures from the archives of The Anne Frank House*. New York: Roaring Brook Press.
- Rijnders, M.J. & Boonstra, J. (1992). *Anne Frank house - A museum with a Story*. Amsterdam: Anne Frank House.
- Roshkovsky, L. (2015). *Teaching Holocaust History: Principles of the Educational Philosophy at Yad Vashem*. Jerusalem: Yad Vashem.

ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ

- United States Holocaust Memorial Museum: Guidelines for Teaching about the Holocaust <https://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/general-teaching-guidelines> Приступљено 5.5.2017.
- <http://www.annefrank.org/>
- <http://www.annefrank.org/en/Anne-Frank/Publication-of-the-diary/Anne-Franks-diary-is-published/> Приступљено: 5.5.2017.
- <http://www.annefrank.org/en/Sitewide/Organisation/Otto-Frank/Otto-Frank-and-his-educational-mission/> Приступљено 5.5.2017.
- <http://www.annefrank.org/en/Museum/From-hiding-place-to-museum/Visitors-over-the-years/> Приступљено 5.5.2017.

Nevena Bajalica
Miško Stanišić

THE EDUCATIONAL METHODOLOGY OF THE ANNE FRANK'S HOUSE IN
AMSTERDAM

Summary

The Anne Frank House is an independent non-governmental organization/foundation which also runs a museum and an educational center in Amsterdam in the house where the Jewish family Frank was hiding during the German occupation. The article presents the history of the Anne Frank House, of the Frank family, their hiding and hardship, as well as the facts about the publication of Anne Frank's diary and the initiative to preserve the house. Since its foundation in 1960, the Anne Frank's House has fostered a specific approach to Holocaust education, and to this day, the purpose and basic goals of this authentic memory site have been defined. Primarily, they are the development of critical thinking among young people and facing contemporary social challenges, the suppression of prejudices and stereotypes, the fight against anti-Semitism and xenophobia, and the spread of knowledge about the Holocaust. Several characteristic methods of work have been presented with an overview of various aspects of the House's educational methodology. Among them are the Peerage Guidance (Peer Guiding), "Memory Walk" and "Free Choice". The educational work of the Anne Frank House has been seen not only in Amsterdam, but also around the world by organizing exhibitions, educational workshops and the production of educational materials. Through work with volunteers the Anne Frank House spreads knowledge about its educational methodology and philosophy. It was also pointed out that it is necessary to pay greater attention to the issue of the refugees, the responsibility of the Dutch society, i.e. the societies of other occupied countries for the Holocaust, as well as the role of perpetrators. The Anne Frank House does everything in order to prevent historically unsupported and controversial materials in the exhibitions. At the same time, the Anne Frank House maintains a vast international network consisting of hundreds of former volunteers who, with great enthusiasm and love, continue to cooperate, remaining faithful to the ideals developed at the Anna Frank House. The Anne Frank House has established extensive cooperation with many important international organizations and bodies and in cooperation with them organizes the realization of various educational materials. Serbia is one of the 14 countries with which the Anne Frank House cooperates in the production of educational material for the fight against anti-Semitism.

Keywords: the Anne Frank House, Holocaust, anti-Semitism, Anne Frank, diary, memory site, museum, education.

Primljeno: 1.5.2017.
Prihvaćeno: 15.11.2017.

НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ДРАМИ *КОШТАНА* БОРИСАВА СТАНКОВИЋА

АПСТРАКТ

Предмет рада „Методички приступ драми *Коштана* Борисава Станковића“ подразумева свеобухватно сагледавање драме и изналажење методичких приступа у тумачењу њене тематске, естетске, стилске и идејне структуре. У методичкој теорији и пракси, како код нас, тако и у свијету, постоји читав низ поступака који се примјењују у тумачењу књижевног дјела. Кроз примијењени методички поступак наглашен је значај овог жанра у савременом тренутку науке о књижевности и у наставној пракси, то јест потврђена је чињеница да без изграђеног методичког система нема успјешног увођења ученика у свијет конкретног књижевног дјела, као ни разумијевања и изграђивања афинитета према књижевној умјетности. Добро осмишљен методички приступ обезбјеђује успјех у тумачењу књижевног дјела и ствара неопходне претпоставке за даље свестрано изграђивање и образовање ученика. На тај начин ученици се оспособљавају да самостално улазе у свијет књижевног дјела, да логички размишљају и доносе сопствене закључке и судове.

Кључне ријечи: методички приступ, драма, драмска акција, истраживачки задаци.

METHODICAL APPROACH TO THE DRAMA *KOŠTANA* BY BORISAV STANKOVIĆ

ABSTRACT

The subject of the paper “Methodical approach to the drama *Koštana* by Borisav Stanković” implies comprehensive understanding of the drama and finding methodical approaches in the interpretation of its thematic, aesthetic, stylistic and conceptual structure. In methodical theory and practice both in our country and abroad there are a number of procedures

that can be applied in the interpretation of literary works. Through the applied methodical procedure the importance of this genre is emphasized in the contemporary moment of literary studies and in the teaching practice, i.e. it is confirmed that without the constructed methodical system there is no successful introduction of students to the world of a particular literary work and there is no understanding and building affinity for literary arts. A well designed methodical approach ensures success in the interpretation of literary works and creates the necessary preconditions for further comprehensive building and education of students. In this way, students are trained to independently enter the world of literary works, to think logically and make their own conclusions and judgments.

Keywords: methodical approach, drama, dramatic action, research assignments.

1. УВОД

У складу са предметним програмом за црногорски језик и књижевност, драма *Коштана* Борисава Станковића предвиђена је за анализу у трећем разреду средње школе. Неопходно је да ученици претходно прочитају текст драме и да са свјежим утисцима о њој дођу на час. Гледање позоришне представе веома је значајно за потпуније схватање и разумијевање исте. Али, без обзира на то што анализу драмског дјела не треба мијешати са анализом његове позоришне представе, велика је штета што већина ученика није у реалној могућности да свој доживљај *Коштане* обогате гледањем позоришне представе овог изузетног драмског остварења. „У школској пракси превладава литерарна концепција, која понекад недовољно афирмира посебност драмског текста, тј. своди драмско дјело на епске елементе (епизација драмског дјела)“ (Rosandić 1978: 125).

Циљеви обраде драме у вези су са представљањем творца модерног романа Борисава Станковића, доживљајно и аналитичко-синтетичко проучавање драме, уочавање и детаљно анализирање теме, ликова и основне идеје дјела. Такође, у оквиру васпитно-образовних циљева неопходно је помоћу естетских и идејних вриједности драме развијати код ученика смисао за лијепо и племенито у умјетности и животу. Важно је да ученици обнове књижевно-теоријске појмове из области драмског стваралаштва.

Код формулисања функционалних циљева приоритет имају специјални истраживачки задаци кроз које се ученици навикавају на самосталан истраживачки приступ дјелу. У процесу анализе драме неопходно

је развијати код ученика смисао запажања основних умјетничких посебности текста, смисао за критичко продирање у његову структуру и давање оригиналних и поузданих закључака са личног становишта. Навикавати ученике да умјетничке утиске аргуменују одговарајућим чињеницама из текста и да самостално процјењују њихове умјетничке квалитете. „Доживљај књижевног дела толико је сложена и значајна појава да само његово саопштавање, поткрепљивање и осветљавање са разних становишта може да представља ваљану књижевну анализу (Николић 2006: 292).

На тај начин ће се код ученика побудити интересовање за читање и других књижевних остварења Борисава Станковића. Такође, у непосредној вези са доживљајном анализом *Коштана*, неопходно је подстаћи ученике да и они, у облику домаћег задатка, изнесу своје схватање положаја појединца у породици и друштвеној средини у којој живи.

2. НАСТАВНА ОБРАДА СТАНКОВИЋЕВЕ *КОШТАНЕ*

С обзиром на то да су ученици благовремено обавијештени да прочитају драму, то је и идеална прилика да им подијелимо специјалне истраживачке задатке који ће им бити од користи да своје мисли, доживљаје и утиске о дјелу организују, те да се на тај начин припреме за активно учешће у књижевној анализи на часу. Такође, сугерисано им је да приликом читања биљеже појединости које ће им послужити при анализи ликова. Имајући у виду чињеницу да је једна од најљепших чаролија Станковићевог позоришта болна, искрена, чежњива поезија самоисповијести кроз коју се оцртавају ликови у драми, обраду исте засновали смо на анализи ликова.

„Колико драмски лик може бити упечатљив и оставити трајне трагове у свести читалаца/гледалаца, казује чињеница да су многи драмски ликови постали стални симболи оних људских особина које су они у драми испољили као доминантне црте својих карактера“ (Илић 1998: 422).

- Прочитајте драму *Коштана* у цјелости.
- Припремите се да презентујете свој умјетнички доживљај драме (осјећања, утиске, мисли и расположења).
- Припремите се да истакнете све битније појединости садржаја *Коштана*. Уочите битне карактеристике драмске фабуле.
- Наведите главни проблем кроз који се испољавају јунаци овог дјела. Какво разрешење у вези са тим налазите?

- Уочите карактерне особине ликова из драме и припремите се да примјерима из текста то илуструјете.
- Коштана оличава младост и љепоту; створена је за пјесму и игру, а шта је очекује?
- Митке, наизглед бекрија, носи у себи велики расцјеп личности; на оно што је некад био и што сада јесте. Како доживљава ту промјену?
- Покушајте да објасните шта спаја, а шта раздваја све ликове у драми.
- Осмислите дебату која ће бити у вези са основном идејом и поруком драме. Размишљајте о положају данашњег човјека и о могућностима остваривања личне слободе у нашем времену и нашој средини.
- С обзиром на то да је драма *Коштана* писана језиком који је дијалекатски обојен, који је најархајичнији по својој лексици, облицима и синтакси, потрудите се да пронађете непознате ријечи и да одредите њихово значење.

У уводном дијелу часа ученици ће презентовати неке најбитније појединости из живота и рада Борисава Станковића. Указаће на то да је Станковић изразити регионалиста по тематици, а по поступку, стилу и унутрашњој, психолошкој перспективи у начину приказивања, представља зачетника српске модерне прозе. Дубоко увјерен да права ријеч извире из живота који он воли и разумије, Борисав Станковић се није удаљавао од поетичне и егзотичне оазе свога Врања. „Он је волео боје врањског поднебља и мирисе врањског живота, зато што су то били мириси и боје његовог детињства“ (Протић 1972: 355).

„Поред географског, историјског, социјално-етнографског и културног значења што га је имало за његову реалистичку свест о важности средине, расе и менталитета, Врање је Станковићу помогло да једном тесном и забаченом кругу света, глувој касаби незнаног вилајета, удахне универзално значење уметничког симбола који поред естетског има још и духовно, метафизичко и надисторијско дејство. У том малом простору дешавају се велике космичке катастрофе људског битисања“ (Палавестра 1986: 430).

Посебно је важно да ученици уоче да је Станковић у својим дјелима дао реалну слику времена о којем је писао, али и да истакну да је основна одлика његовог приповједачког стваралаштва свестрано освјетљавање човјековог психичког живота. У средишту његових дјела налази се човјек и његова судбина, а у приказивању својих јунака спуштао се до слојева

подсвјесног. Приказујући многобројне јунаке и њихове судбине, писац је дубоко ушао у њихову психу и освијетлио њихове најскривеније тајне.

Даљи наставак часа биће посвећен казивању непосредних умјетничких доживљаја и утисака. Питања могу бити формулисана на сљедећи начин:

- Изнесите своје утиске након завршетка читања драме *Коштана*. Како сте се осјећали док сте је читали?
- Покушајте да објасните откуд потичу ова супротна осјећања која *Коштана* у нама изазива. Шта вас у судбинама јунака и њиховим трагичним разрјешењима највише узбуђује и зашто?

Очекујемо да ученици презентују своје утиске који су изазвани читањем драме. Ту се превасходно мисли на осјећање радости, заноса и опијености младошћу, љубављу и љепотом. Али, исто тако, они ће указати да их је истовремено обузимала бол, туга и револт због супротних осјећања, недостатака личне среће и злих судбина главних јунака. Ликови су у сталном међусобном неразумијевању и сукобу – сукоб је међу њима, али сукоба има и у њима. Констатоваћемо да је драма изазвала супротна осјећања: радост је помућена болом, љубав подсећа на смрт, а заносна пјесма се претаче у уздах, сузе и болни вапај. Доминантни проблем који чини суштину драмског сукоба, а кроз који се испољавају ликови овог дјела, јесте однос (побуђене) јединке и (патријархалног) друштва. Добрим методичким вођењем наставник усмјерава ученике како би схватили да сложене и опречне емоције потичу од сукоба тежњи, жеља и страсти појединих ликова у драми са строгим патријархалним моралом средине која гуши глас срца и љубави и омета нормално испољавање личности.

„Сав немир што су га у варошици унели Коштанина песма и лепота, изражен у сукобу њених поклоника са породицом, влашћу, друштвом и чаршијом, био је подстакнут и појачан неживљеним, промашеним младостима, хаџи Томином и Митковом” (Палавестра 1960: 12).

Код Станковића је друштвена средина строга и неумољива сила која својим тамним патријархалним моралом и низом неписаних закона унапријед одређује живот сваког појединца, имајући у виду, у првом реду,

класну и социјалну припадност. Ученици запажају да од тих односа страдају сви ликови у *Коштани*¹:

– И младалачки устрептала Коштана која за клетвом полази за Асана, да гине, да вене поред мужа за ког је силом удају. Пјесма и слобода су смисао њеног трајања, али у томе нема ничег што би било разголићено, лишено самоконтроле, што би било лукаво или похотно и грамзиво. Одбија Стојанову љубоморну љубав, богаташку кућу и старе родитеље:

„Нећу! Не могу! Код тебе! Зар само код тебе? И само хаџију, оца твога и мајку твоју да дворим и да служим? Да пред њима клечим и ноге да им перем? Из собе да не изађем, већ само да седим, ћутим, трпим?“ (Станковић 1983: 69).

Није она за то, „само“ горе је и од Бање, и од Асана, и од циганске махале. Јер: „...Кад ноћ падне, месечина дође, сан не хвата, око се шири, снага разигра...шта онда? ... Зар да се не мрднем, из собе не изађем, већ само ту да седим, ћутим, гледам у месечину... А ноћ дубока, месечина иде, греје, удара у чело, главу... пали... Шта онда?... Ох, нећу“ (Станковић 1983: 69).

– И поетски занесени Митке² који толико воли живот да ће у гроб „са отвореним очима“ да легне, зато куне породицу која га „закла“, „зароби“, и која је од њега створила бившег човјека и бекрију који се на крају комада повлачи у дим и пепео; Митке осјећа да долази старост, тијело је ослабило а душа је још жељна и болна. „Дерт“ носи од механе до механе, у пјесми и вину га утапа. Он болује од тешког, големог карасевдаха, а срце још „за лепотињу и убавињу, гине и вене“. (Станковић 1983: 59).

Своју пјесму у ноћи чује и у сну сања: „А песма је моја голема: Како мајка сина имала, чувала, ранила. Дан и ноћ само њега гледала. Што на сина

¹ Станковић је појединим својим јунацима давао имена људи који су заиста постојали, али мијењао је њихове особине, дограђивао њихове карактере и судбине. Познато је да је у Врању живио боем сличан Митку, онако као и Митка, чак је, у очајању због сивила и тежине живота извршио самоубиство. Такође, живјела је и пјевачица Коштана, баш под тим именом у Врањској Бањи, и представљала се бањским гостима као „Борина Коштана“. Али, неопходно је имати у виду да *Коштана* није грубо пресликавање сурових детаља живота једне средине, а самим тим ни Коштана као књижевни лик није фотокопија личности из стварног живота. Чињеница је да је Станковићево дјело далеко надрасло прост животни факат и добило универзално значење.

² Према мишљењу југословенских критичара и театролога, Митке је, независно од сужеа, главна личност *Коштане*. С правом је запажено да је многе од својих погледа на живот и срећу Станковић исказао у овом лику. А оно што је Скерлић исписао као карактеристику овог Станковићевог јунака остало је, у основи, оцена наших критичара и театролога до данас (Марјановић 1985: 13).

душа заискала, све мајка давала, а син – болан! Пораснаја син. Дошла снага, младост... Дошле башче, цвеће, месечина – Замирисале девојке! ...Син полетаја. Све што искаја, све имаја. Хатови, пушке, сабље, жене... Коју девојку неје погледаја само њојне косе неје замрсија и уста целиваја. Ниједна му не одрече, ниједна га не превари, а он све ги целиваја, све вараја и – болан бија. Болан откако се родија – То сам ја!...“ (Станковић 1983: 58).

– И разњежени Стојан чију младост крути друштвени закони унесрећују јер не смије да воли жену коју је сам изабрао.

– И хаџи-Тома, домаћин, трговац, хаџија, представник управо тог старог деспотског, патријархалног морала, и сам жали због наметнутог му живота и оне „старе, мртве, ледне, плачне“. Откада се оженио није ишао у механе јер се бојао да га не виде стари људи, трговци. Током цијелог живота стицао је богатство да би га оставио сину. Не жали што син Стојан расипа, што носи свилу и срму. Љути га што када дође кући из хана, на свети дан да га проведе с породицом и пријатељима, сина затиче у механи с Циганкама, а жену Катуну како само плаче и кука. Жену криви за све. Забрањује јој да говори јер никада ништа није ни знала, никада није ни била за хаџијску кућу. Наметнули су му је родитељи и обзири, он је никада није волио, увијек му је била далека: „Откако си, таква си. И родила си се таква! Стара, мртва, ледена, плачна... Никада се не насмеја, никада се не зарадова!“ (Станковић 1983: 28).

- Која вам се сцена највише свидјела? Које вас је мјесто у драми посебно одушевило?
- Ко се још исповиједа у *Коштани*? Ко још жали за младошћу, или ће жалити? Шта је тема драме *Коштана*?

Подстакнути и довољно мотивисани ученици ће наводити сцене које су код њих изазвале најјачи утисак. Посебно ће указати на Митков дијалог из трећег чина у коме он говори о својој младости. Али, ученици уочавају да су поред Митка исповиједању склони и хаџи Тома, Коштана и Стојан. Жал за младошћу пустоши душом хаџи-Томе и Митка, а код Коштана и Стојана тек се зачиње и наслућује. Констатују да је тема драме *жал за младошћу*. Другачије речено, у *Коштани* се заправо преплићу двије велике теме цјелокупног Станковићевог стваралаштва, туга за прохујалом младошћу, „жал за младост“ и чулна опсесија женском љепотом. Ове теме сублимиране су овдје у трећој – теми пјесме. Народне пјесме које пјева Коштана носе у себи чежњу за љепотом и пуним животом ослобођен свих стега, пун радости

и пустоловина, оне су уточиште од сивила прозаичне стварности лишене сваке љепоте, од брака који је тамница. Сви ликови у драми испуњени су том чежњом за љепотом, љубављу и потпуним, интензивним, слободним животом.

„Истраживачи Станковићева књижевног опуса запазили су неколико његових основних тема: пролазност живота и љубави, `жал за младост` (или, прецизније: `жаљење за оним што није било, што се није имало ни остарило, што се промашило`), тежња да се `негде` оде, јер живот који се живи није прави” (Марјановић 1985: 10).

Претходни дијалог са ученицима представља солидну емоционалну и сазнајну основу за прелазак на конкретну анализу драме. Прво ћемо вршити анализу ликова. Упућујемо ученике да открију доминантне карактерне црте главних ликова. Настојаћемо да се уочавањем доминантних ликова и поступака „расутих” по тексту, дају монолитне слике ликова и њихових карактера.

- Одредите главне ликове у драми *Коштана*. Која од њих има примарну улогу? Зашто?

Неопходно је да ученици објасне зашто је Миткова улога примарна у драми. Митке доминира својом емоционалношћу, поетским исповиједањем и рефлексима о људској судбини и животу. Љетопис старог Врања помиње Митка дућанцију, који је поред „слатке туге” за минулом младошћу знао и за свој ћепенак са ужаријом. У драми *Коштана* он презире и дућан и кућу. Незадовољство собом и другима не може му ублажити трговачко богатство. Он је богаташ племенитог бола, а не трговац који за зараду живи. Као младић није му било равна од Скопља до Солуна; када је царским друмом ходио све му се живо склањало са пута. Када су му „замирисале” дјевојке, много је уста пољубио.

„Све што искаја, све имаја. Хатови, пушке, сабље, жене... Коју девојку неје погледаја, само њојне косе неје замрсија и уста целиваја. Ниједна му не одрече, ниједна не превари, а он све ги целиваја, све вараја и – болан, болан бија. Болан откако се родија” (Станковић 1983: 63).

- Шта Митке каже о себи када је осјетио да га напушта младост? (Ученици читају мјеста из Митковог монолога).
- Зашто Митке толико жали за младошћу?

Поезија је једино уточиште за Митка. У поезији он слободно трага за одбјеглом младошћу и ускраћеним слободама. Његова пјесма је крвави уздах за празном и пустом младошћу „што у ништо отиде”.

„Функција и значај песме и певања у драми се указују у потпуности, јер мелос у њој добија своју највиталнију димензију – звучну. Нарочито у драми *Коштана*, у којој се тридесет и један пут све предаје Коштанином гласу. Додуше, сценска функција песме и певања може се различито процењивати – од извођења до извођења. Ову резерву ваља задржати, јер су управо мелички елементи најчешће заводили родитеље на фолклористичке странпутице. Такву опасност предочио је Јован Скерлић својим првим утиском са премијере: „Када се завеса подигла, појавио се буљук белих Врањанки. Шалваре су зашустале, дукати зазвеккали, и запевало је `Шано душо, Шано...` Ја помислих да ћемо имати да гледамо нешто као *Тидо*, *Рићокоса*, *Потера*, низ шарених `слика из народног живота` са много песама и игара, и са обавезном свадбом на крају...” (Јовичић 1969: 549).

Ученици ће Миткову носталгију за младошћу образлагати у смислу: Митке жали за младошћу јер је почео да стари и све више осјећа физичку немоћ. Мотиви који су га заносили у младости (сабље, коњи, пушке, жене – нијесу га сасвим напустили), али је најболније што они, силом физиолошких процеса, постају све беспредметнији. Ученици своје тврдње поткрепљују цитатима из дјела.

Наравно, неопходно је нагласити да се Митков жал за младошћу не може објаснити само као посљедица старења, јер је он знатно сложенији и дубљи. Инсистирамо да ученици открију социолошке мотиве Митковог понашања и жала за младошћу.

- Шта је узроковало тако трајан бол и стално незадовољство код Митка?
- Какав је његов положај у породици и друштву?
- Који је животни (психолошки) мотив стално спутаван и потискиван?
- Како неостварени мотив личне афирмације дјелује на Митково понашање? Како се тај мотив трансформисао, преносио, компензирао?

Ученици ће истаћи да је Митке потцијењен и запостављен у породици и патријархалном друштву, па стога задовољење мора да тражи на другој страни. Када је већ спријечен да стекне углед и признање у чорбацијско-хацијској средини којој припада, он трага за погодним

условима у којима може лакше да се истакне и гдје ће његова личност нешто представљати. У тим новим околностима, подстакнут алкохолом и пјесмом, он покушава да ублажи своју тугу и бол.

Миткову чежњу за личном слободом и неограниченим правима срца ученици илуструју и коментаришу уз помоћ сљедећег одломка:

„Ноћ летња. Шар-планина у небо штрчи, а испод њума легло пусто и мртво Косово. Друм широк, прав, царски. По њега се расипали ханови, сераји, башче, чесме. Месечина греје... Мартинка ми у крило, коњ, Дорча мој, иде ногу пред ногу...“ (Станковић 1983: 63).

Ученици запажају да је истицањем Шар-планине која у небо штрчи, пустиг и мрвог Косова и широког царског друма, у љетњој ноћи и на мјесечини, сугерисана бесконачност простора. Осјећање неограничене ширине и бескрајности идеална је експресија за Миткову неодољиву чежњу за личном слободом и бјежањем од уских и стијешњених оквира патријархалне средине. Митке је овдје, као и у већини својих монолога, маштар који се својим сензибилитетом и исповијестима уздиже до правог лирског пјесника.

- Зашто Митке престаје са ранијим боемским животом? Како он доживљава ову промјену?
- Усваја ли Митке нормe патријархалног морала? Сјетите се шта Митке каже о свом односу према брату у тренутку када савјетује Коштану да се помири са судбином, да се покори, да не плаче.
- Видимо да је Митке у сукобу са патријархалном средином, а да истовремено и сам усваја патријархална схватања. Како се то двојство, та противрјечност одражава на личност? Како се испољава?

Подстичемо ученике да закључе како Митке свој сукоб са средином доживљава истовремено и као сукоб са самим собом. Он је изразито сложена природа, растрзан је унутрашњим конфликтима, борбом срца и разума, пушта осјећањима на вољу, а истовремено их сам ограничава и спутава. „Више у механу – не! Вино – не! Песна – не! Дом, уз огњиште!“ (Станковић 1983: 76).

Миткова патња је израз незадовољства постојећим и датим. Он је недоречени побуњеник против владајућег реда и морала. Супротставља се стварности ничим другим сем сопственим болом и понекад пркосом. Његова туга и песимизам нијесу само израз незадовољства постојећим и датим, већ

израз узалудности одгонетања смисла људског живљења уопште. Његов носталгични немир није чежња за нечим сасвим одређеним и реално пропуштеним у животу. Да је тако, његова жал би била банална а велики лик врањанског пјесника изгубио би поетски чар тајанства.

- Какве је врсте Миткова љубав према Коштани? Има ли у њој похоте и тјелесне пожуде?
- Кажите и објасните идеју драме. Прокоментаришите исказ: „А човек је само за жал и за муку здаден”. Како сте то разумјели? Из какве перспективе провијава њихово животно искуство?

Миткова љубав према Коштани је без еротске пожуде. Једини се Митке сјетио да на дан свадбе дарује Коштану. Посебно је специфичан дијалог између Митке и Коштане у четвртом чину. Ту Митке износи велику ствар о човјеку, његовом животу и његовој судбини. Он не вјерује у награду на ономе свијету, нити се плаши казне за своје гријехове према жени и дјечи. Наравно, при откривању идеје очекујемо извјесна лутања и наслуђивања. Настојаћемо да се идеја дјела открије у шире схваћеним Митковим ријечима: „Дигни се! Будни човек!“

Наглашавамо да је писац подвукао ријеч човјек, што значи да је треба схватити са свим атрибутима људског и хуманог. Ријечи су упућене Коштани, али се, са оптужујућим призвуком, односе на средину. Човјек си ако разумијеш и поштујеш друге, ако им не спутаваш личну слободу, ако схваташ глас њиховог срца.

- Какав је ваш општи утисак о Коштани? Које су њене доминантне особине?
- Откуд знамо да је Коштана лијепа? Да ли је писац сликао њену љепоту?
- Да ли се популарност Коштане може објаснити само њеном љепотом?
- Како се Коштана односи према животу, игри, пјесми?
- Како замишљате и доживљавате њену пјесму? Гдје се најбоље види да Коштана не пјева из користољубља?

Коштана је млада, лијепа, темпераментна Циганка. Њена љепота и њена умјетност представљају спој ватре, необуздане младости и слободе. Она је обдарена људска природа „дарског грла”, која своју младост и радост живота уноси у опојну љепоту пјесме и игре. Флуид њеног магичног еротизма чини да сви губе тло под ногама. Њену пјесму обасипају дукатима. Она узима бакшиш али не пјева само за њега. Она пјева и себе ради. У

пјесму се уноси читавим бићем. Њена префињена умјетничка душа тежи нечему вишем, неопипљивом. Дубоко загледана у гору, пита се је ли то та „голема, пуста, тамна гора” из пјесме и она осјећа њен мирис.

За њу није циганска махала са разваљеним кућама и камењем на којем ће живот и љепота да јој увену. Још мање је за њу богаташка кућа у којој ће да двори старе и ноге да им пере. Све што жели је слобода, једина њена љубав је пјесма, једини циљ „тамо”, оно „тамо” неухватљиво, недодирљиво, које човјек никада није достигао. За њом лудује Врање, али у њеној природи нема ничег разблудног, нити у њеним поступцима ичег неморалног. Добро осмишљеним методичким вођењем ученици долазе до закључка да су узроци Коштанине популарности и привлачности у њеној заносној пјесми, таленту, темпераменту и младости. Када Коштана зајјева:

„Стојанке бела Врањанке!
Кад те је мајка родила,
на шта је оком гледала:
да ли на сунце сјајно
или јабланче танано?
Бре гиди, данум, Стојанке,
Стојанке, бела Врањанке...”

(Станковић 1983: 47).

љепота њеног гласа залуду људе и тад настаје лом. И старо и младо за њом полуди. Пијанке, туче и пуцњаве не престају. Њене пјесме отварају срце и најтврдокорнијим патријархалцима. Она сјећа на прохујалу младост и неостварене жеље. Она је окриље за разочаране и усамљене, а њена пјесма лијек за посрнуле и унесрећене.

„Коштана отеловљује поетску слику, успомену, сан. Због тога она мора остати недочувана и недостижна за све и зато удаја окончава њену привлачност. Из иреалних идеализованих простора песме, она удајом мора прећи у реална простор, у коме нема места за недостижни поетски идеал женскости, за предмет опште жудње, већ само за обично људско биће (Пешикан-Љуштановић 2009: 11).

- Коштана је створена за пјесму и слободу, а шта је очекује? Како она доживљава насилну удају? Пратите њена реаговања и пишчев психолошки поступак. Прочитајте најизразитија мјеста. На кога она

усмјерава своје реаговање? Како она испољава свој бол? Какве су њене реченице?

- Коју Коштанину особину уочавате у њеном односу и ставу према Стојану? Са којом мотивацијом она одбија Стојанову брачну понуду?
- Зашто ни Митке не може да јој помогне? Објасните реченицу коју изговара: „Суђенице ти досудиле”. Упоредите Коштанин лик из сцене у којој је распјевана и слободна с њеним ликом у завршној слици фаталистичког мирења са судбином „тако је писано”.

Коштана је типичан примјер трагичне жртве патријархалног реда и морала. Она је двоструко трагична јер је Циганка, из дискриминисаног рода, биће које је у деспотском друштвеном поретку лишено сваког права и које ће бити жртвовано за чаршијски ред и породични мир. Идући за основном идејом, Станковић драму завршава насилном удајом Коштане. Њу ће, обамрлу од бола, у пратњи полиције, одвести у Бању и привјенчати не за Циганина музичара, него за Циганина ковача. Таквим поступањем Коштана се одриче и себе и свога живота.

„Ох! Зар ја тамо? За Асана, у село, у Бању? Тамо? И ја његова, Асанова? Зар он мој муж? Он? Ох? (...) Све хоћу! Где су? Нека ме воде! (...) И срце, и очи, и снага, све за Асана, за село, Бању! (Станковић 1983: 71).

Посебно је важно да ученици запазе како Коштана говори емоционалним, истрзаним, ексламативним и елиптичним реченицама, што у потпуности одговара стању у којем се налази. Коштана одбија Стојанову љубоморну љубав, богаташку кућу и старе родитеље:

„Нећу! Не могу! Код тебе! Зар само код тебе? И само хаџију, оца твога и мајку твоју да дворим и да служим? Да пред њима клечим и ноге да им перем? Из собе да не изађем, већ само да седим, ћутим, трпим?“ (Станковић 1983: 69).

Није она за то, то „само” горе је и од Бање, и од Асана, и од циганске махале. Јер: ...

„Кад ноћ падне, месечина дође, сан не хвата, око се шири, снага разигра... шта онда? ... Зар да се не мрднем, из собе не изађем, већ само ту да седим, ћутим, гледам у месечину ... А ноћ дубока, месечина иде, греје, удара у чело, главу ... пали ... Шта онда? ... Ох, нећу!“ (Станковић 1983: 69).

Коштана прихвата уклетост своје судбине толико сличне судбини других Врањанаца. Сама се пење у сватовска кола говорећи својој мајци:

„Ћути, стара!“ Ријечи јој више никада неће бити потребне. Лична трагедија Коштана и Миткова лична трагедија спајају се у епилогу. Митка јечи „беше моје!“, али не дозвољава да га жале јер се сам током живота ожалио. И он савјетује Коштану: „Дигни се! Не плачи! Слузу не пуштај! Стегни срце и трпи! Бидни човек; а човек је само за жал и муку здаден” (Станковић 1983: 77). И он и она ће плакати цијели живот. Дошла им је ноћ из које дан никада неће сванути.

- Издвојте специфичности (посебности) хаџи-Томиног лика.
- Како се он односи према Коштани?

Хаџи-Тома је домаћин, трговац, представник деспотског, патријархалног морала. Стицао је богатство током цијелог живота да би оставио сину. Међутим, ученици запажају да се испод његове привидне неосјетљивости крије исто једно несрећно људско биће као што су Митке и Коштана. И у његовој души се крије бол због промашеног живота, недосегнуте среће. Он се ломи и губи у унутрашњем сукобу између човјечности, пригушене жудње за љепшим и аутентичним – и дужности коју му налаже његов социјални статус. Хаџи-Тома не жали што син Стојан расипа, што носи свилу и срму, али упорно покушава да одвуче сина од Циганке. Међутим, све се мијења; у почетку хаџи-Тома осуђује и потцјењује Коштану, да би се на крају, задивљен Коштанином пјесмом и игром, предао севдаку.

Веома је важно да ученици закључе као хаџи-Тома потпада под утицај Коштанине пјесме, пјесме која доводи до тога да се заборавља, раскрављује, пушта срцу на вољу. Најбољи доказ за то јесу ријечи које изговара: „Доста, доста...“. Ученици закључују да изговорене ријечи најбоље илуструју хаџи-Томину борбу са самим собом, као и покушај да у тренуцима падања у севдах активира моралне кочнице (инхибицију) која ће га задржати на ивици хаџијског достојанства. Међутим, заносна Коштанина игра учинила је да се заборави на све: и на друштвени положај, и на класну припадност и на породицу. Доводи Коштану и свираче, Цигане, својој кући. Сина тјера из куће (чак му пријети и да га убије). Коштанина пјесма отвара хаџи-Томино срце, у њему буди успомене и он казује управо оно што га је цијелог живота мучило и тиштало. Ученици схватају да хаџи-Тома жали за младошћу која је прошла а није се довољно најивио и наљубио. Његово срце је жељно миловања, па је стога и неутјешно, са непреболом у себи.

- Објасните хаџи-Томину улогу у драми.

Хаџи-Томина улога у овој драми има посебан значај. Наиме, он представља најјаче упориште патријархалног деспотизма и хаџијско-чорбацијског достојанства. Коштанин тријумф огледа се у рушењу тог упоришта, у показивању његове скривене природе. Коштанина заносна пјесма, младост и љепота, довели су до тога да и он открије незадовољство постојећим, јер то постојеће (жена, кућа) гуши и ограничава.

Стојанов лик ученици ће обрадити кроз постављање следећих питања:

- Опишите Стојанов однос према Коштани. Покушајте да извршите поређење Стојанове и Миткове љубави према Коштани, а исто тако, да укажете и на разлике.
- Зашто је Стојан разочаран?
- Како се средина односи према Коштаниним родитељима?

Стојан је младић, хаџијски син сав у свили и срми, који немилосрдно по кафанама расипа очево богатство. Због несрећне љубави према Коштани занемарује мајку и сестру које га воле. Занемарује кућу, обичаје и све оно што налажу неписани патријархални закони. Опчињен љубављу и љубомором одрекао би се свега и са Коштаном побјегао у свијет. Њено упорно одбијање гаси све наде и срећу и љубав, он узвикује „беше моје” јер и њему је суђено да увене због неузвраћене љубави. На основу наведеног, ученици закључују да Стојана карактерише младалачки љубавни занос, спонтаност али и наивност, као и недостатак животног искуства.

Цигани, Салче и Гркљан – Коштанини родитељи и свирачи, прате Коштану и одрађују свој посао. Они не одлучују, не питају, већ искључиво служе за увесељавање богаташа и искаљивање њиховог бијеса. У очима богаташког Врања они су нижа врста према којој се тако и понашају. Не могу спасити Коштану од насилне удаје, за њих не постоји закон, протјерују их и затварају по својој вољи, а они не смију да се супротставе.

3. ЈЕЗИЧКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ

У наставку интерпретације, ученици ће се бавити језиком ликова у *Коштани*. Добрим методичким вођењем ученици долазе до закључка да је драма *Коштана* написана живописним нарјечјем којим ликови искрено проговарају. Дијалекатска аутентичност јужноморавског дијалекта, коме припада и Врање са околином, сачувана је само у Митковом говору. Тај

дијалекат доприноси конкретности лика, сугерише његову увјерљивост и аутентичност, појачава непосредност и спонтаност исповиједања и вјерно одражава локални колорит.

- Зашто у драми *Коштана* има више монолога и пјесме него дијалога?

Језик Станковићевих јунака је наизглед сиромашан јер они и јесу ћутљиви и усамљени људи, затворени у себе. Ликови се не упуштају у дијалоге који захтијевају лични тон. Садржину њиховог ћутања Станковић је изразио повратношћу и извјесном посредношћу управног говора. Митке је најговорљивији у драми, али је и његов говор монолошки. Он говори у присуству других, али се, у ствари, највише обраћа себи. Врањанци своју унутрашњост држе дубоко у себи. Њихове душевне потресе најбоље осликава то ћутање, јер проговорити значи прекршити неписани закон, преступити и показати слабост.

У *Коштани* се само у првој сцени императив глагола *ћутати* чује седам пута. Између мушкарца и жене разговора готово и да нема. Само је мушкарцу дозвољено да говори, а тај говор је обично заповијест жени. На уздах своје жене Кате, хаџи-Тома одговара: „Ћут! Уста да имаш језик да немаш”. (Станковић 1983:28). Ријечи откривају душу, оголијевају неку обавезно „грешну” мисао или жељу годинама скривану у себи. Међутим, када се изговоре последије толико устезања, испрекидане су, болне, блиске крику, али искрене. То је кључни разлог зашто језик *Коштане* одступа од језичких норми, јер њихову искреност одражава управо дијалекат којим је изговорена. Без обзира на то што Станковићева реченица крши лексичке и синтаксичке законе, она врло оригинално (изворно) износи мишљења и осјећања јунака.

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Завршни дио часа биће посвећен синтези утисака, расположења и ставова. Постављањем одговарајућих питања, ученици ће вршити поређење ликова:

- Упоредите ликове Митка и Коштане. Покушајте да уочите и објасните њихове сличности и разлике.
- Објасните узроке патње и бола свих ликова у *Коштани*.
- Каква је у основи њихова слика свијета и живота? Чиме је она условљена:

- а) индивидуалним својствима
- б) друштвеним
- в) несналажењем у животу
- г) фаталистичким поимањем живота.

Према мишљењу Милке Андрић, проучавање Станковићеве *Коштане* на наставном часу требало би „завршити разговором у функцији синтезе ученичких сазнања о лирским структурама у свету овог уметничког дела. (Андрић 1996: 104).

- Откријте шта драму *Коштана* чини трајно актуелном и савременом.

Заједничка особина свих ликова је усамљеност и неспокојство. Немоћни су да се одупру животној стварности и судбини, прихватају туђе одлуке повриједивши себе, своју људскост. Страх од незаслужене казне је оправдан, сви га осјећају јер су сви и кажњени. Ученици уочавају да им је заједничко и осјећање отуђености. Отуђење од породице и друштва је неминовно. Патријархално друштво својим неписаним законима одлучује формирање породице коју сви ликови у драми доживљавају као казну судбине. Породица је морање које су прихватили мимо своје воље и прихвативши је одрекли су се себе, својих потреба, жеља и сопственог живота и у пјесми прналазе спас.

„Песмом се, било да се пева или наручује, утажује бол и срце разгаљује. Недовољно смеле и отворене да своју жудњу за животом непосредније искале, Станковићеве личности се поверавају песмом или само песми. Понекад је њихов немир до те мере дубок, неодређен и потресен да се једино песмом може изрећи. Стога је овде песма не само најприкладнији већ и најпотпунији начин интимног изражавања живота, у коме је тако много забрана и покорности; и стога – иако народна – песма делује лично као да се сваки пут изнова пева” (Јовичић 1969: 545).

Судбине свих њих спаја непреболни „жал за младост”, а све разлике међу њима потиру очај, ништавило и празнина промашеног живота. Разлике у особинама и поступцима Митка и Коштане првенствено су условљене разликама у полу и добу живота. Митке је, као старији и искуснији, „млого преко своју главу префрљија”, па је склон песимистичком филозофирању и неизбјежности људске трагике. Сви одметници од устаљеног реда имају свој тренутак коначног пораза и покајничког враћања томе реду и моралу. Неостварена љубав и промашени животи представљају основ патње и бола свих ликова.

„И зато, била је *Коштана* тумачена као *народна игра, комад с певањем*, само по конвенцији: по склопу приче, неповезаном и лабавом, по типовима, упрошћаваним а јасним, по песмама, старим већ познатим, и на крају, по прописаном начину извођења *лакрдије*, хотимице примитивном, и пуном претеривања. Ако се коме *Коштана* могла да чини `реална` слика из *народног живота*, била је онолико само колико то врста допушта. Промена конвенције, тумачење *Коштана* као *драме*, истицала је као недостатке комада, оглашавала је као мањкавост, и оно што су особине старе врсте (Бајчетић 1987: 44).

Коштана има трајну умјетничку вриједност јер је основни мотив у њој *жал за младошћу*. Исти је обрађен врло сугестивно и у складу са људском природом и психологијом личности. Без обзира на то ком времену човјек припадао и ма гдје живио, он у одређеним периодима свог живота, слично јунацима у *Коштани*, осјећа бол због пролазности живота и носталгије за младошћу.

Похвала *Коштани* звршава се, увек, по невољи, пописом њених драмских мањкавости, а успех код публике прати недоумица, често, и презир. *Коштана* је скамењени остатак старинског нашег позоришта, мисли се, нешто по врсти слично *Биду* и *Ивковој слави*, једном наивном и једном грубом комаду. Али то су пуке предрасуде критике (и тим, маргиналним мишљењима ваља дати одговарајуће место). Није криво дело, а још мање писац, кад их погрешно читају. Криво је време, извитоперени укусу времена” (Бајчетић 1987: 5).

Драма *Коштана* садржи спој традиционалног, у теми и обради, и новог, модерног, којим је приказана унутрашња, психолошка перспектива ликова. *Коштана* је пуна локалног, фолклорног колорита, патријархалног оријенталног свијета, њиховог „дерта” и „карасевдаха”, врањанског дијалекта, пјесме и игре, „жала” што је старо прошло, што су младост, љубав и живот прошли, и представља једно од најбољих Станковићевих дјела.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић, М. (1996). *Методички прилази књижевнoуметничком делу*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност. [Andrić, M. (1996). *Metodički prilazi književnoumetničkoj delu*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost.]

- Бажетић, П. (1987). „Драмска прича”, у књизи: Борисав Станковић, *Драме*, приредио Предраг Бажетић, Београд: Нолит. [Вајчећић, Р. (1987). „Dramska priča”, у књизи: Borisav Stanković, *Drame*, priredio Predrag Вајчећић, Београд: Nolit.]
- Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај. [Илић, Р. (1998). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Novi Sad: Zmaj.]
- Јовичић, В. (1969). „Песма и певање у књижевном делу Борисава Станковића”, *Летопис Матице српске*, књ. 404, св. 5, Нови Сад, новембар, стр. 545–554. [Јовичић, В. (1969). „Pesma i pevanje u književnom delu Borisava Stankovića”, *Letopis Matice srpske*, књ. 404, св. 5, Нови Сад, новембар, стр. 545–554.]
- Марјановић П. (1985). Борисав Станковић: „Коштана”, *Југословенски драмски писци XX века I*. Нови Сад: Академија уметности. [Марјановић, Р. (1985). Borisav Stanković: „Koštana”, *Jugoslovenski dramski pisci XX века I*. Novi Sad: Akademija umetnosti.]
- Николић М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Николић, М. (2006). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.]
- Палавистра, П. (1960). *Борисав Станковић – избор*. Сарајево: Свјетлост. [Palavestra, Р. (1960). *Borisav Stanković – izbor*. Sarajevo: Svjetlost.]
- Пешикан-Љуштановић, Љ. (2009). *Кад је била кнежева вечера*. Музеј позоришне уметности Војводине, Нови Сад. [Pešikan-Ljuštanović, Lj. (2009). *Kad je bila kneževa večera*. Novi Sad: Muzej pozorišne umetnosti Vojvodine.]
- Predmetni program za predmet Crnogorski jezik i književnost za I, II, III i IV razred opšte gimnazije* (2011). Podgorica: Zavod za školstvo.
- Протић, М. (1972). *Бора Станковић према нашем реализму XIX века*. Српска књижевност у књижевној критици, Београд: Нолит. [Protić, М. (1972). *Bora Stanković prema našem realizmu XIX века*. Srpska književnost u književnoj kritici, Beograd: Nolit.]
- Rosandić, D. (1978). *Književnost u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Станковић, Б. (1983). *Коштана*. Београд: Просвета. [Stanković, В. (1983). *Koštana*. Beograd: Prosveta.]

Veselin R. Bulatović

METHODICAL APPROACH TO THE DRAMA *KOŠTANA* BY BORISAV STANKOVIĆ

Summary

The contemporary methodical approach to *Koštana*, a drama written by Borisav Stanković, implies that teaching should be adapted to conditions of the work, students and their abilities and interests, as well as the available time. The quality depends on these

factors and if any of them are absent, the teaching will not meet the required criteria. Successful methodical solutions are achieved through the special settings of forming elements in each literary work. The teacher must not impose their solutions in interpreting the literary work, but primarily mediate in communication between the students and the work, encouraging creative spirit and participation in the analysis. In order to meet these demands, it is necessary to continuously follow modern tendencies in contemporary culture and literature, current literary production, and especially works that arouse special attention of the literary public, such as Stanković's literary achievements.

Previous methodological experience has shown that a successful analysis of Stanković's *Koštana* especially contributes to the teacher's ability to predict, find and encourage effective forms of educational communication of students with the aesthetic world of the literary work. In this way, it is the core of teacher's preparation, the operational prediction and professional conditioning of goals and directions of the work, that is, planning the original approaches and functional procedures which will enable the experienced engagement, creativity-research and critical action of students. In problematic and research approached, creating effective ways of working and motivating students is adjusted to finding a methodology to enrich and go beyond the contemporary methodological experience. Hence, the aspiration and efforts towards original work and inventive treatment are the basis and starting point in which all good efforts and activities of both teachers and students are met.

Keywords: methodical approach, drama, dramatic action, research assignments.

Primljeno: 26.3.2017.
Prihvaćeno: 14.11.2017.

Тина Капларевић
Филолошки факултет, Београд –
докторанд
Медицинска школа, Пожаревац –
професорка српског језика и
књижевности
tinapostic6@gmail.com

СТРУЧНИ РАД
UDK 811.163.41'276.3-053.6
DOI: 10.19090/mv.2017.8.115-134

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП ПИСМЕНИМ САСТАВИМА У НАСТАВИ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

АПСТРАКТ

С обзиром на изузетан значај који у циљу подизања нивоа језичке културе има писмено изражавање, у овом раду пажња ће бити усмерена на интердисциплинарни приступ писменом саставу као најважнијем и основном начину којим се ова настава спроводи и проверава. Иако настава културе писменог изражавања има законски регулисане циљеве, у пракси је примећено да њиховом достизању постојећи методички приступи не доприносе на задовољавајућ начин. У настави писменог изражавања примена приступа који се користе у реторици, анализи дискурса и лингвистици текста, могла би допринети оспособљавању ученика да различите врсте текстова уме да разуме и произведе у складу са потребама савременог живота и друштва.

Кључне речи: интердисциплинарност, методички приступи, писмени састав, текст

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO WRITTEN ESSAYS IN TEACHING LANGUAGE CULTURE

ABSTRACT

Due to the great importance of written expression in raising the level of language culture, in this paper the attention will be focused on interdisciplinary approaches to writing as a part of the most important and basic way in which these classes are carried out and assessed. Although teaching the culture of written expression has legally regulated goals, in practice it was observed that the existing methodological approaches do not contribute satisfactorily to their achievement. In teaching written expression the implementation of approaches used in rhetoric, discourse analysis and text linguistics could contribute to the training of students to understand and

produce different types of texts in accordance with the needs of modern life and society.

Keywords: interdisciplinarity, methodical approaches, written composition, text.

1. УВОД

Интензиван научни и технолошки развој, прелазак у информатичко друштво и експанзија нових сазнања у свим сферама, наметнули су нове захтеве и у образовању. Васпитно-образовни циљеви треба да буду усклађени са потребама савременог времена.

У школском просецу настава матерњег језика има веома значајно место, не само због специфичних циљева и задатака које овај предмет има, већ и зато што код ученика развија васпитне вредности, знања и вештине које ће моћи да користе у даљем образовању, професионалном раду и свакодневном животу. Стога, чини се, ниједан други предмет нема толику васпитну и образовну вредност као што је настава матерњег језика.

Искуства из школске праксе и резултати досадашњих испитивања, међутим, указују на незадовољавајући ниво језичке културе код ученика. Традиционалан приступ настави језичке културе не доноси више жељене резултате и о ниској језичкој писмености наших ђака говоре многа истраживања и студије (Шипка 1959, Марковић 1959, Салонски 1959, Павловић 1990, Брборић 2004, Зељић 2004, Драгићевић 2006, Јањић 2008, Стевановић 2011).

Више формалистичкој него функционалној и подстицајној настави језичке културе, поред малог броја часова и неадекватних садржаја, због застарелих програма, недостају и савремене методе и приступи. Приступ писменом саставу треба бити интердисциплинаран, да представља интеграцију знања и теоријских приступа из разних дисциплина.

Савремене технике и методе, преузете из сродних дисциплина, могу помоћи и наставницима и ученицима да се одреде у односу на степен савладавања одређених знања, вештина и показивања ученичких способности, које су јасно дефинисане и стандардима¹. Стандарди, као

¹ Стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања објављени су у *Правилнику о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања* за предмете српски језик, математика и природа и друштво 7. јуна 2011. у Просветном гласнику РС, бр. 5, а

описи ученичких постигнућа, надређени су садржајима школских програма и њима је описано шта ученици требају да знају, умеју и могу, и шта наставник треба да уради како би им то омогућио. Наставник треба да припрема програм рада тако да уважава стандарде постигнућа и да повеже програмске садржаје са одређеним стандардима.

Предмет истраживања овог рада су методички приступи писменом саставу као најважнијем и основном начину којим се настава писменог изражавања спроводи и проверава. Најпре ће бити указано на сам значај језичке културе, њен положај у пракси и законским регулативама, на текстуалне карактеристике *писменог састава*, а затим на приступе, стратегије и методе из сродних дисциплина: реторике, анализе дискурса и лингвистике текста, које се могу применити и на наставу учења вештине писања писменог састава, што представља и циљ овог рада.

2. ЗНАЧАЈ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

„У језику су присутне све тековине људског духа, све што је човјек открио, спознао и створио. Језична култура најпотпуније обиљежава ступањ културе једног народа. У културном свијету брига о развијању језичне културе не читује се само у професионалним круговима. Сваки културни појединац води бригу о својој језичној култури. Осјетљивост према језику као средству изражавања карактеризира култивирану личност без обзира на њезину стручну усмјереност. Већ су стари Грци језичну културу узимали као вриједносну категорију у просуђивању личности”. (Росандић 1973: 113)

У основној и средњој школи српски језик се изучава заједно са књижевношћу, а spoj ова два подручја чине језичку културу. Према осталим подручјима наставе: наставом граматике и правописа, наставом стилистике и наставом књижевности, настава језичке културе стоји у комплементарном односу, а и с осталим предметима је у тесној вези.

Прилике за системско и организовано учење језичке културе након завршене средње школе су ограничене, јер је мало факултета на којима се такав предмет изучава. С обзиром на то да велики број ученика не наставља даље школовање, средња школа представља место где се језичка култура

стандарди за крај средњег општег и стручног образовања објављени су у *Правилнику о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања* у Службеном гласнику РС, бр. 117/2013.

највише учи и развија, и управо током школовања ученицима треба омогућити адекватно образовање из ове области и дисциплина којима је блиска.

2.1. Законске регулативе и језичка култура

Савремена настава матерњег језика има задатак да ученика, по завршеном средњем образовању, оспособи да: влада усменом и писаном комуникацијом, саставља логичан и стилски складан говорени и писани текст који је добро структуриран и стилски складан, прецизно износећи идеје, владајући основним писаним жанровима потребним за школовање и учешће у друштвеном животу, а на напредном нивоу, ученик треба да пише и стручне текстове на теме из језика и књижевности.

Сагледавањем целокупне наставе предмета српски језик и књижевност, у основној и средњој школи, уочава се, када је област језичке културе у питању, да постоје извесне препреке у достизању законски регулисаних циљева које ова област има. Те препреке се првенствено тичу метода и приступа којима се настава спроводи, али и фонда часова и програмских садржаја.

У основним школама наставним планом предвиђен је довољан број часова и за језичку културу и за наставу језика, као и часови за увежбавање пређених садржаја, док је у средњим школама настава језичке културе и граматике дефицитарна и занемарена на уштрб наставе књижевности² (Петровачки 2008: 10).

О неједнакој заступљености подручја књижевности, језика и језичке културе у настави матерњег језика указивано је и раније у најзначајнијој методичкој литератури³, као и у запажањима еминентних стручњака који су се бавили српским језиком и наставом (А. Белић, Д. Живковић, Р. Димитријевић, И. Мамузић, М. С. Лаловић, П. Илић и др). Како би се у извесној мери овакво стање у настави српског језика и књижевности, у средњој школи, поправило, предлагано је да се овај предмет раздвоји на два

² Настава књижевности обухвата 60% часова, док је за наставу језика и културе изражавања издвојено 40% часова. У оквиру тог фонда планирани садржаји се обрађују са 70% часова. Осталих 30% часова предвиђено је за понављање, утврђивање, вежбање и систематизовање програма (Службени гласник РС, бр. 72/09 и 52/11).

³ *Методика наставе српског језика* Милије Николића и *Методика књижевног одгоја и образовања* Драгутина Росандића и др.

предмета: наставу језика и наставу књижевности. Методичари се са таквим предлогом нису сложили, истичићу као главни аргумент дубоко јединство и повезаност језика и књижевности.

Према плану и програму⁴ удео часова језичке културе у средњој школи износи највише: 35, 19,4% (у III разреду гимназија — језичког смера), а најмање: 6 часова, 10% (у III разреду, трогодишњих стручних школа), тако да просечан планирани број часова културе изражавања у средњим школама износи: **15,26%**.

Ради унапређења квалитета образовања стандарди постигнућа ученика постали су обавезујући за примену од 2010. године. За матерњи језик ови стандарди су постали обавезујући у основној школи од 2011, а од 2014. и у средњој школи. Стандарди постигнућа ученика – образовни стандарди за крај обавезног и средњег образовања значајна су новина у нашем образовном систему и наставници треба да припреме облик рада тако да, поред наставног плана и програма⁵, уважавају и стандарде постигнућа⁶. С обзиром на то да наши наставни програми још увек не дају смерницу о исходима учења, наставници сами морају пронаћи везу између стандарда и постојећих садржаја планираних наставним програмом. То је још један од

⁴ *Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 6/90 и Просветни гласник, бр. 4/91 7/93, 17/93, 1/94, 2/94 2/95, 3/95, 8/95, 5/96, 2/02, 5/03, 10/03, 24/04, 3/05, 6/05, 11/05, 6/06, 12/06, 8/08, 1/09, 3/09, 10/09, 5/10 и 8/10), *Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама* (Просветни гласник, бр. 11/13 од 28. 06. 2013. године) и *Правилник о наставном плану и програму за гимназију* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 5/90 и Просветни гласник, бр. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/02, 5/03, 10/03, 11/04, 18/04, 24/04, 3/05, 11/05, 2/06, 6/06, 12/06, 17/06, 1/08, 8/08, 1/09, 3/09, 10/09, 5/10, 7/11 и 4/13).

⁵ *Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 6/90 и Просветни гласник, бр. 4/91 7/93, 17/93, 1/94, 2/94 2/95, 3/95, 8/95, 5/96, 2/02, 5/03, 10/03, 24/04, 3/05, 6/05, 11/05, 6/06, 12/06, 8/08, 1/09, 3/09, 10/09, 5/10 и 8/10) , *Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама* (Просветни гласник, бр. 11/13 од 28. 06. 2013. године) и *Правилник о наставном плану и програму за гимназију* (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 5/90 и Просветни гласник, бр. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/02, 5/03, 10/03, 11/04, 18/04, 24/04, 3/05, 11/05, 2/06, 6/06, 12/06, 17/06, 1/08, 8/08, 1/09, 3/09, 10/09, 5/10, 7/11 и 4/13).

⁶ *Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета* (Службени гласник РС, бр. 117/2013).

разлога због којег треба у настави језичке културе осавременити приступе и методе и теоријску потпору потражити у сродним дисциплинама.

Анализом законских регулатива долазимо до закључка да је за наставу језичке културе у средњој школи предвиђен мали број часова, да се настава културе писменог изражавања реализује према задацима који нису сасвим прилагођени данашњем времену, јер средњошколци наставу језичке културе похађају према наставним програмима који су написани у последњој деценији прошлог века (1991. године), нити су у складу са обавезујућим стандардима постигнућа.

3. ПИСМЕНИ САСТАВ И ЊЕГОВО МЕСТО У НАСТАВИ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Писмени састави у настави језичке културе су од фундаменталног значаја, јер представљају основно средство помоћу којег се ученици оспособљавају да самостално стварају текстове и развијају своју писменост. Њихова израда је донекле ограничена, постоји слобода при одабиру грађе и садржаја, али је она подређена и усклађена са темом коју је задао наставник. Иако је самосталност у извесној мери ограничена, писање састава је стваралачки чин који настаје у околностима веома сличним правом писању. То им омогућава савладавање и усвајање општих елемената писмености на којима се темеље сви облици писане комуникације. Писмене саставе ученици израђују у школи и код куће, а четири пута у току школске године писани састави добијају облик писмених задатака и оцењују се.

„Док пише састав, ученик одабира, вреднује и распоређује чињенице и језичке знаке, примењује пригодна гледишта и критерије, репродукује и ствара, а то су радње које су неопходне и за писање пословног извештаја, радног пројекта, писма, молбе, стручног рада, расправе, новинске вести, репортаже и било кога другог наменског текста” (Николић 1983: 12). Зато писмени састави, којима се провера ученичко знање о писању, повремено треба да буду у облику и са функцијом: писма, вести, извештаја, интервјуа и др., јер је крајњи циљ наставе писаног изражавања добра писменост и способност састављања текстова потребних за школовање и свакодневну комуникацију, а не неговање литерарно-емоционалног стила и стварање писаца (Николић 1983: 13, Стевановић 1988: 27).

3.1. Писмени састав и стање у пракси

Подручје језичке културе развија код ученика културу говора и писања. Писани текстови представљају основу за сваку културу и значајнији су од усмених јер их можемо преносити, без ограничења, кроз простор и време.

У пракси наставнике више занима писмени састав као крајњи продукт писања, занемарују чињеницу да је писање процес који се одвија у више фаза (Flower & Hayes 1981). Продукт писања се узима као примарни циљ и велика пажња се поклања техничком изгледу рада, граматичким грешкама и правопису, а мање се обраћа пажња на сам процес настанка и израду рада, уз потпуно занемаривање чињенице да ученици углавном не знају како да кроз тај процес прођу. Стратегије планирања, израде нацрта и исправљања написаног текста су кључне стратегије у писању и у директној су вези са квалитетом писаног рада (Rosenberg 1989), па стога, у моделирању процеса учења вештине писања, треба поћи од интеракцијског или процесног приступа поучавању писања, уместо традиционалног коме је производ написаног једино важан (Nikčević Milković 2008).

Ученицима се често ускраћује прилика да се упознају и са другим жанровима и стиловима којима писане поруке могу бити израђене, јер је најчешћи облик писменог састава есеј на слободну тему или тему из градива.

Такво стање је довело до уверења да ученици сами треба да развијају способност писања и да на квалитет писмених састава пресудно утичу таленат и инспирација. Није им довољно познат циљ наставе писменог изражавања и немају јасан увид у сопствено писање. Самовредновање процеса писања може имати веома значајну улогу у стицању потребних знања за израду писмених састава, као и развијање саморегулацијских вештина које усмеравају исправку рада на свим нивоима текста, односно писменог састава (Nikčević Milković 2010).

Недостатак стручне литературе која би културу писменог изражавања третира са једног новог, савременог становишта, као и недостатак учбеника⁷ из језичке културе за средњошколце, такође неповољно утичу на стање у настави.

⁷ На основу Извода из регистра одобрених учбеника за школску 2016/2017. годину на сајту МПНТР <http://www.mpn.gov.rs/udzbenici/>

Приступ настави културе писменог изражавања мора бити функционалан и интердисциплинаран. Теоријску потпору култури писменог изражавања не чини само функционална граматика, стилистика и ортографија, већ се она ослања и на друге лингвистичке дисциплине, као и на психологију, логику, реторику и др. Ту ће се наћи облици, методе, средства и знања о ученичким психофизичким потребама и могућностима, мотивацији, аспирацијама, техникама, организованим и ефикасним системима вежби које поспешују развијање способности писменог изражавања.

3.2. Врсте писмених састава

Врсту и облике писмених састава је тешко систематизовати. У литератури не постоји јединствен став у погледу критеријума и врсти. Различити аутори полазе од различитих критеријума за утврђивање поделе, али ниједна подела није коначна, нити је самој себи довољна. Отуда се намеће потреба научне класификације писмених састава у наставном поцесу.

Прегледом литературе иманентних стручњака на пољу лингвистике, методике наставе и теорије књижевности уочене су неке класификације и подела текстова, односно писмених састава и запажамо да су критеријуми за класификацију установљени на основу функције, структуре и тематике.

Стога се писмени састави јављају у облику: **приповедања, описивања, извештавања и расправљања**. Сваки од ових облика обухвата низ посебних тематских кругова и грана се у специјалне облике и врсте (Николић 1983: 7–10).

Детерминисање врсте текста је од великог значаја и за продукцију и за рецепцију текста. Тип текста је смерница за израду и процесуирање текстова. Текстовете стварамо са одређеном намером: да утичемо њиме на онога коме је намењен, да му нешто поручимо, изјавимо и др. Уколико о теми текста који израђујемо или читамо имамо добро предзнање, његова израда или разумевање је брже и подробније. Исто тако, лакше и функционалније можемо створити и разумети текст уколико знамо којој врсти припада, односно познајемо његову структуру и језичка средства којима се остварује његова комуникативна намера.

3.3. Дефинисање појма *писмени састав* и сродност са појмом *текст*

У свом шестом значењу у РСЈ, лексема *састав* дефинисана је као писани рад, обично школски, односно уопште сачињен текст. Атрибут *писмени*, поред тога што у свом значењу даје податак о писмености и граматичкој исправности, у свом трећем значењу, у РСЈ, у именичкој служби, означава и *задатак или испит у школи, на факултету и сл. који се ради, односно обавља у писаној форми*. Писмени састави су, дакле, текстови који се израђују у писаној форми, граматички су исправни и представљају основни облик изражавања и обуке у настави писменог изражавања.

Писмени састави, као текстови које ученици самостално стварају и који имају употребну вредност у друштвеној пракси (Николић 1983), имају и све оне карактеристике које и текст има. Стога, методологија израде и вредновања писмених састава подразумева да се њима приступи као у дисциплинама које за предмет истраживања имају текст.

Појам текста дефинисан је на различите начине, од тога да је текст исказ од једне речи, па до тога да се само вишереченични исказ у писаном облику може сматрати текстом (Павловић, Шарић 2012). Под текстом се подразумева сваки низ реченица, било које дужине, који сачињава јединствену целину. Он може бити говорени или писани, прозни или у стиховима, дијалогски или монологски (Halliday, Hasan 1976). Текст, такође, није само језики феномен, већ је он, као што истичу Богранд и Дреслер (1991) и комуникацијски догађај.

Текст има своју микроструктуру, чисто лингвистички аспект, који најчешће укључује речи, фразе, клаузе и реченице, и макроструктуру, подразумева оно што је у тексту, а изван је нивоа реченице: тематска и организациона структура текста која зависи од његове дискурсне структуре, односно припадности неком жанру.

Сваки текст и књижевни и некњижевни настаје као резултат језичке креативности (способности) говорника/писца да ограниченим језичким средствима који су му на располагању одговори на конкретну говорну ситуацију (Павловић, Шарић 2012). Текст мора испунити седам стандарда и

на тај начин стиче своју текстуалност⁸, уколико један стандард није испуњен, сматра се да текст није комуникацијски догађај.

Конкретан текст се увек јавља као пример одрђене врсте текста. Класификација текстова се одређује према функцији коју текст има, и управо та функција дефинише целу класу текстова, а појединачне врсте, унутар једне класе, могу се разликовати помоћу категорија: комуникацијски облик, подручје деловања, тема текста, облик развијања теме и др. (Brinker 1985).

4. НОВИ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП ПИСМЕНИМ САСТАВИМА

Нови приступ настави писменог изражавања подразумева разрађен систем техника и савремене методе којима ћемо код ученика развити способност да одређене текстове произведе и разуме у складу са савременим потребама наставе и друштва. Пажњу треба усмерити на упознавање ученика са свим фазама у изради једног састава и свим његовим структурним елементима. Нови приступ, такође, нуди и јасне критеријуме вредновања и оцењивања.

Иако је примарни циљ наставе писменог изражавања писање као продукт, савремени приступ треба бити усмерен и на сам процес који се одвија у току израде састава. Важно је да наставници, током школовања, науче ученике како настаје текст – да им омогуће пролазак кроз процес, тј. фазе стварања текста, сходно њиховом узрасту и могућностима, и да ту вештину развијају из разреда у разред, како би то знање некад у свакодневном живот могли да примене. Није довољно само задати тему и оценити рад. Савремени приступ оцењивању уважава и сам процес учениковог учења и стварања, а не само резултат рада. Задатак наставника је да ученика оспособи како да нешто уради, а не само да провери шта је урадио (Глишић, Илић и др. 2013).

124 ⁸ Под текстуалношћу се подразумева могућност да се језичким средствима изгради текст.

4.1. Могућност примена приступа из других језичких дисциплина у настави писменог изражавања

Теоријски уопштена искуства о тексту, његовој организацији и структури, предмет су истраживања различитих дисциплина: анализе дискурса, лингвистике текста, контрастивне лингвистике, реторике, стилистике, теорије жанрова, социологије, антропологије, психологије, књижевности, семиотике, информатике и др, али и методике наставе писаног изражавања, јер су писмени састави заправо текстови и представљају припремне облике којима ученици усавршавају своју писменост. Међу овим дисциплинама, њиховим приступима тексту, могу се потражити методе којима би се настава писаног изражавања осавременила и прилагодила потребама савременог друштва.

У овом раду осврнућемо се на методичке приступе тексту који се примењују у реторици, анализи дискурса и лингвистици текста.

4.2. Реторика

Настанак реторике као посебне дисциплине везује се за доба око V века пре нове ере и амбијент хеленских демократских полиса, мада можемо рећи да је говорништво као практична вештина старо колико и људска цивилизација. Реторика означава говорничку вештину, тј. представља науку о принципима правилног и убедљивог говорења. У грчкој филозофији реторика је чинила део логике, а основали су је софисти. У српском језику термин реторика употребљава се равноправно са домаћим речима беседништво и говорништво.

Реторика може бити од велике помоћи при писању. Она има разрађен систем прикупљања, одабирања, сређивања и начине уобличавања материјала, поседује збир поступака и критеријума који писцима могу олакшати у композиционом процесу, као и пегршт изражајних средстава којима могу своје текстове прилагодити разним ситуацијама (Јелачић Србуљ 2005).

Наставним планом и програмом, усвајање знања о есеју, као облику писменог изражавања, предвиђено је тек за четврти разред гимназије и средње стручне школе, иако се са припремама за писање есеја почиње и знатно раније, још у старијим разредима основне школе (Живковић 2013). Стандарди ученичких постигнућа предвиђају оспособљавање ученика за

состављање аргументативног текста на теме из књижевности, језика и културе, а једно од основних обележја есеја је управо чврста аргументација.

Есејистичко изражавање је подврста писменог састава (Живковић 2013) и есеј има много заједничких тачака са беседом: карактерише их „краткоћа и језгровитост, а форма увек следи облик мисли” (Јелачић Србуљ 2007).

При изради есеја или неког другог аргументативног текста аргументација, односно доказивање, је важан услов уверљивости. Реторика прави разлику између етичког и аподиктичког уверавања. Етичко се темељи на емоционалном, а аподиктичко на логичком аргументовању.

Етичко уверавање. У процесу етичког уверавања треба користити примере, изреке, општа места (Јелачић Србуљ 2005: 131).

Примери уливају поверење, служе као сведоци, а најуверљивија метода је изношење личног доживљаја као примера

Изрека изриче једну истину, животну мудрост једног народа, једне културе. Управо својом општошћу помаже ономе ко чита или слуша да препозна у том општем важењу оно појединачно, индивидуално, што је и сам од раније спознао.

Опште место је унапред припремљена формулација коју говорник користи ради попуњавања евентуалне празнине у свом говору. Опште место можемо дефинисати као схему која се може применити на различите аргументе, или правило уз помоћ којег се ствара ентимем. Места могу бити „ужа” и „шира”. Ужа места су она која се односе на посебне садржаје и могу се применити само у одређеним контекстима. То су општеприхваћене истине и мишљења, и као такве често чине премисе ентимема, које могу бити изостављене управо зато што се подразумевају. Аристотел наводи пример ужег места: „слава се састоји у томе да нас сви цене” (Аристотел: 1361).

Шира општа места су она која се тичу само формалне структуре, па се могу искористити у свакој врсти говора. Представљају уопштена правила која важе за различите аргументе, односно применљива су у свим контекстима. Такво место је такозвано „место супротности”. Оно је примењено у следећем примеру: „Добро је живети у миру јер рат доноси несреће”.

Аподиктичко уверавање. Представља логичку аргументацију која се примарно базира на доказима. Доказивање са становишта логике може

имати форму индуктивног (од појединачног ка општем, када се из особина појединачних случајева изводи закључак који важи за све друге случајеве) или дедуктивног (од општег ка појединачном). Дедуктивни облици који се најчешће користе јесу силогизам (када се из две премисе изводи закључак), ентимем (скраћени силогизам, када се закључак изводи из једне премисе док се друга подразумева) и дилема (извођење закључка из две премисе које се међусобно искључују). Ваљаност аподиктичног уверавања зависи од избора логичких судова на које се оно ослања.

4.3. Анализа дискурса

Анализа дискурса је интердисциплинарна област која се бави језиком, али не језиком као системом, већ његовом реалном употребом, у спрези са контекстом и невербалним елементима језичке комуникације. При томе, проучава језичке и комуникацијске целине веће од реченице. С обзиром на то да је приступ изучавања употребе већих језичких целина, с вођењем рачуна о контексту, предмет и других научних дисциплина (психологија, социологија, филозофија, антропологија) или дисциплина које су се већ током последњих 40 година “удружиле” са лингвистиком (психолингвистика, социолингвистика, антрополошка лингвистика), анализа дискурса представља веома хетерогено подручје у оквиру кога постоји разноврсност истраживачких циљева, теорија и метода (Пешић 1997).

Неке приступе и методе који се користе у анализи дискурса можемо применити и на језичку културу писменог изражавања.

Грамматика приче. Предмет проучавања овог приступа су приче (наративи) као специфичан тип дискурса везан за приповедање, уједно, и први дискурсни жанр који је био анализиран (Johanson 2001)⁹. Циљ приступа је утврдити опште структуралне правилности приче: да се одреде структуралне јединице приче (*story units*) и систем правила који одређује канонички редослед јединица и услове под којима он може бити промењен. Према заступницима овог приступа, основне јединице приче су: сетинг (увођење ликова или протагониста приче, као и опис просторног и

⁹ Опширније о лингвистичкој структури наратива и његовој когнитивној, социјалној и психолошкој функцији у Barbara Johnstone, "Discourse analysis and narrative" published in Deborah Schffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton. *Handbook of discourse analysis*, Malden: Blackwell Publisher, 2004: 635–649.

временског контекста у коме се прича дешава), тема (фокус приче из кога следи заплет), заплет (састављен из једне или већег броја епизода које садрже иницијални догађај и реакције протагониста на њега) и расплет или разрешење и наведени су редоследом који, за заступнике овог приступа, представља “граматичка” правила њиховог комбиновања (Mandler 1983).

У настави писменог изражавања описани приступ може бити од користи при структурирању текстова којима желимо да испричамо шта се догодило, приповедачких, наративних текстова којима се ученицима, поред стицања когнитивних и лингвистичких способности, омогућава и лакша социјализација, а и већа школска постигнућа (Johanson 2004).

Кохезија текста. Бави се начином на који су површинске компоненте текста, тј. стварне речи које чујемо или видимо, међусобно повезане. Захваљујући кохезивности, текст представља целину. Нарушавање кохезивности отежава или онемогућава разумевање текста, па она представља један од општих стандарда текстуалности (Beaugrande, Dressler 1981).

У оквиру анализе дискурса систематизован је и детаљно описан богат репертоар језичких средстава којима се остварује кохезивност: референција, елипса, конјункција и лексичка кохезија (Halliday, Hasan 1976).

У настави језичке културе ученике треба упознати са кохезијом текста при вежбању писања одељака у писменом задатку, нарочито пасуса. Једна мисао треба бити развијена у једном пасусу, а сви пасуси треба да се уклопе у ширу целину. При вредновању и оцењивању садржине писаних састава кохезивност треба бити један од водећих критеријума.

Дискурс новинских чланака. У оквиру општих стандарда постигнућа за крај средњег образовања, ученик на напредном нивоу треба да уме да композиционо и логички пише новински чланак.

Ван Дијк (1988а) нуди оквир анализе новинских чланака. Његово основно полазиште је да се један текст може посматрати са нивоа микроструктуре и макроструктуре. Макроструктуре се дефинишу на основу значења реченица у тексту уз помоћ низа правила као што су **избор, генерализација и конструкција**. Наведена правила називају се макроправила и она су нам потребна ради редуцирања информација, што је неопходно у креирању једног новинског текста. Ово се одвија на три различита начина – брисањем, генерализацијом и конструкцијом (Van Dijk 1988б: 32). Под брисањем подразумевамо избацивање информација из

текста које више нису важне за остатак текста, као што су неки неважни детаљи. Генерализација подразумева замењивање низа исказа једном генерализацијом. На пример, уместо набрајања разних врста опреме у канцеларији, можемо рећи да имамо одговарајућу канцеларијску опрему. Најзад, конструкција подразумева замену низа исказа који означавају уобичајене услове, компоненте или последице неког чина или догађаја једним макроисказом који означава тај чин или догађај као једну целину. На пример, одлазак на аеродром, чекирање, улазак у авион, лет, слетање, итд. могу се сумирати макроисказом „Ишао сам авионом у...”. На овај начин конструишемо цео догађај из његових саставних делова. Брисање, генерализација и конструкција представљају три главна макроправила која своде информације из текста на његове теме. Ово је посебно битно када из новинског текста настаје лид и наслов.

Код макроструктура, генерално говорећи, најмање независне значењске јединице језика јесу искази. Они се јављају у облику простих реченица или клауза. Сложена реченица, с друге стране, може садржати више исказа. Ови искази користе се да означе чињенице. Може се рећи да су макроструктуре организовани скупови исказа, који се могу назвати макроискази и да свака тема текста може да се представи као један макроисказ. Текст се, међутим, најчешће састоји од више таквих макроисказа, који представљају горе поменуте функционалне целине. Шема једног новинског чланка може се представити на следећи начин:

- наслов,
- лид (сумирање главног догађаја),
- главни догађај (развијање догађаја поменутог у лиду),
- позадина догађаја (ко, како, где и кад),
- вербални коментар (најважнији учесници у догађају),
- евалуација (ставови, очекивања и евалуација догађаја од стране новинара),
- резултати радње (зашто је догађај битан, озбиљност његових последица).

Сваки од наведених седам делова представља одређену функционалну целину, састављену на основу теме или намере која се њоме преноси. Писање новинског чланка један је од стандарда на напредном нивоу.

4.4. Лингвистика текста

Лингвистика текста почела је да се развија 70-их година 20. века у Аустрији, Немачкој и Холандији. Године 1981. објављена је књига R. De Beaugrande и W. Dresslera *Introduction to Text Linguistics*, у којој ова два аутора одлучују да приступе тексту с аспекта његове употребе, што подразумева неопходност идентификације дискурса у којем се он остварује. Текстови се међусобно разликују по својој припадности, по врсти којој припадају, те је задатак науке о тексту да утврди која су заједничка, а која различита обележја појединих текстова и текстних врста. Лингвистика текста се бави следећим питањима: како се производе и перцепирају текстови, како се користе у контексту, које критеријуме текстови морају испунити и које су функције текстова у људској интеракцији.

Текст је комуникацијски догађај, а не само језички феномен, и текстуалност неког текста се може одредити само на основу стандарда текстуалности, иначе се неће сматрати комуникативним.

Први стандард: кохезија – представља начин на који су површинске компоненте текста, тј. стварне речи које чујемо или видимо, међусобно повезане.

Други стандард: кохеренција – на површинском нивоу структуре текст карактерише кохезија, скуп језичких феномена који повезују елементе текста међусобно. Кохезија, међутим, није довољна да обезбеди тексту кохеренцију. Кохеренција подразумева когнитивно повезивање прочитаног са представама читаоца, његовим претходним знањима, очекивањима и стварање једне нове менталне структуре, за коју је текст био само повод. Кохезија и јесте заправо стратегија коју писац користи да би помогао читаоцу у грађењу кохеренције текста, без обзира на разноликост жанрова и мноштво типова текста, између онога ко је текст сачинио и онога ко тај текст чита интеракција постоји: само су видови и манифестације те интеракције различити (Ђоровић, 2008).

Трећи стандард: интенционалност – подразумева да је став аутора текста такав да жели створити кохезиван и кохерентан текст који ће испунити његове намере и постићи циљ.

Четврти стандард: прихватљивост – подразумева став примаоца текста, он очекује кохезиван и кохерентан текст који је за њега користан или релевантан.

Пети стандард: информативност – појам који одређује до које је мере неки текст нов или неочекиван у односу на примаоца текста. Појам се односи првенствено на садржај, јер садржај у било ком језику треба пре свега бити информативан, али се може односити и на форму у којој је садржај реализован. Текстови вишег нивоа информативности су захтевнији што се тиче процесирања, али се тиме може остварити већа мотивисаност читаоца, активнији приступ тексту или одређени уметнички ефекат.

Шести стандард: ситуативност – значи релевантност текста за комуникацијску ситуацију. Сваки текст, поред тога што поседује неке опште карактеристике има и специфичне одлике које произилазе из конкретног контекста – коме је текст намењен, за коју сврху, и у каквим се условима користи. Дobar текст је увек прилагођен постојећој ситуацији, тј. комуникационом контексту.

Седми стандард: интертекстуалност – подразумева зависност продукције и рецепције датог текста од знања стеченог кроз претходно искуство са различитим врстама текстова, за шта аутори користе термин медијација. Највећи степен медијације у вези је са постојањем одређених типова текстова (врста, жанрова). У том случају, процес медијације је најрелевантнији будући да се конкретан текст разуме на основу асимилације у постојећу структуру знања о томе шта садржи и како је организован дати тип текста.

Сам процес писања треба да се одвија у неколико фаза. Стратегија израде писаног састава подразумева фазу планирања, писања и ревизије, што је један од услова добре писмености и успешне израде писаних састава. Стандарди текстуалности могу бити један од основних критеријума по којима се може организовати стадијум ревизије који је интегрални процес писања.

5. ЗАКЉУЧАК

Успешном организовању и вредновању наставе писменог изражавања потребан је интердисциплинаран приступ. У сродним дисциплинама: реторици, анализи дискурса и лингвистици текста пронаћи ћемо разрађен систем техника и поступака у прикупљању, одабирању, структурирању, уобличавању садржаја, али и критеријуме по којима текст

стиче своју текстуалност и начине којима се остварује комуникативна намера и функција текста.

Пошто се писаном саставу приђе као тексту кога не карактерише само његова граматичка структура, већ се он јавља као вид комуникације са својом специфичном функцијом, наставников задатак би био да осмисли наставне активности (своје и ученичке), облике и методе које треба да примени, захтеве које треба да постави како би ученици остварили постигнућа која су, не само описана у законским регулативама, већ су и потреба савременог друштва.

Како бисмо унапредили наставу учења вештине писања неопходно је развијање адекватних стратегија писања које могу у великој мери ученицима обезбедити неопходна знања и развити способност да своје писмене саставе читају критички.

Развијање и подизање језичке културе на један виши ниво подразумева системски рад и на осталим елементима због којих се она нашла на незадовољавајућем нивоу, као што су: наставни планови и програми, број часова, приручници и уџбеници, али и однос друштва и појединаца према учењу матерњег језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (1989). *Реторика*. Загреб: ИТП Напријед.
- De Beaugrande, R., Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.
- Johnstone, V. (2004). "Discourse analysis and narrative", in *Handbook of discourse analysis*, eds. Deborah Schffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (Malden: Blackwell Publisher): 635–649.
- Brinker, K. (1985). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Брборић, В. (2004). *Правопис српског језика у наставној пракси*. Београд: Филолошки факултет.
- Ђоровић, Д. (2008). "Текст као интеракција: могуће импликације на наставу страних језика". *Psihologia* бр. 6: 77.
- Драгићевић, Р. (2006). "Култура изражавања у настави српског језика". *Иновације у настави*, XIX/1: 29–35.
- Flower, L. i Hayes, J.R. (1981). "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication* 32 (4): 365–387.
- Глишић, Т., Илић, Ј. и др. (2013). *Оцењивање засновано на компетенцијама у стручном образовању*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Halliday, M. A. K, Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Јелачић Србуљ, В. (2005). *Реторика и прогумнаΣмата (припремне вежбе за беседнике): приручник за филолошке и класичне гимназије*. Београд: Филолошка гимназија.
- Mandler, J. M. (1983). "Some uses and abuses of a story grammar". *Discourse Processes* 6: 305–318.
- Марковић, М. (1959). "Коришћење писмених састава за развијање језичко-стилског израза ученика". *Настава и васпитање* IV/1: 90–93.
- Николић, М. (1983). *Настава писмености*. Београд: Научна књига.
- Њићевић-Милковић, А. (2008). "Procesni pristup pisanju kao oblikovanju teksta". *Psihologijske teme* 17, 1: 185–201.
- Њићевић-Милковић, А. (2010). "Kognitivni procesi pisanja kao oblikovanje teksta i kvaliteta pisanja teksta kod studenata". *Društvena istraživanja*, 19, 4-5 (108-109): 853–872.
- Павловић, М. (1921). *Настава српског језика у нашим средњим школама, Просветни гласник Министарства просвете*. Београд: Државна штампарија Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца.
- Павловић, Б, Шарић, А. (2012). "Текстуална комуникација". *Живот и школа* бр. 28 (2): 32–44.
- Петровачки, Љ. (2008). *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Пешић Матијевић, Ј. (1997). "Анализа дискурса и њен однос са психологијом". *Психологија* вол. 30, бр. 3 (1997): 263–278.
- Росандић, Д. (1973). *Методичке основе сувремене наставе хрватског или српског језика и књижевности у средњој школи*. Загреб: Школска књига.
- Rosenberg, V. M. (1989). *Reading, Writing, Thinking*. New York: Random House.
- Салонски, С. (1959). "Значај вежбања за усвајање знања из правописа". *Настава и васпитање* IV/1: 190–195.
- Стевановић, М. (2011). "Правописне одлике језичке културе ученика у основној школи". *Српски језик* XVI/1–2: 637–652.
- Стевановић, М. (1988). *Теорија и пракса у настави усменог и писменог изражавања*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Шипка, М. (1959). "О неписмености наших средњошколаца". *Језик* VII/4: 118–121.
- Van Dijk, T. A. (1988a). *News Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1988b). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Зељић, Г. (2004). "Језичка култура у образовању". *Педагогија* LIX/1: 121–127.
- Живковић, В. (2013). "Вештина писања есеја". *Школски час српског језика и књижевности* бр. 2: 30–44.

Tina Kaplarević

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO WRITTEN ESSAYS IN TEACHING LANGUAGE CULTURE

Summary

Due to the great importance of written expression in raising the level of language culture, in this paper the attention will be focused on interdisciplinary approaches to writing as a part of the most important and basic way in which these classes are carried out and assessed. Although teaching the culture of written expression has legally regulated goals, in practice it was observed that the existing methodological approaches do not contribute satisfactorily to their achievement. In teaching written expression the implementation of approaches used in rhetoric (the curriculum of secondary schools stipulates the implementation of essay writing only in the fourth grade, even though some basics are covered in earlier years), discourse analysis (it is based on narratives with their story grammar and text cohesion, which can then be applied to different types of texts that can be analyzed macrostructurally and microstructurally) and text linguistics (it relies on the seven standards of textuality: cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality, intertextuality) could contribute to the training of students to understand and produce different types of texts in accordance with the needs of modern life and society.

Keywords: interdisciplinarity, methodical approaches, written composition, text.

Primljeno: 30.4.2017.
Prihvaćeno: 12.11.2017.

**МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП КОМПАРАТИВНОЈ
АНАЛИЗИ ПРИПОВЕДАКА *НИ ОКО ШТА*
МИЛОВАНА ГЛИШИЋА И *ШКОЛСКА ИКОНА* ЛАЗЕ
ЛАЗАРЕВИЋА**

АПСТРАКТ

У књижевности српског реализма доминантна је сеоска тематика. Трагичан положај сеоске јединке, по правилу у контакту са удруженим силама деструкције, постаје велика литерарна тема. Учитељски живот у сеоској средини нашао је одјека, као својеврсни изазов нове епохе, и у приповеткама Милована Глишића и Лазе Лазаревића.

Циљ овога рада јесте анализа учитељског живота на селу у приповеткама *Ни око шта* Милована Глишића и *Школска икона* Лазе Лазаревића. Док Глишић приповеда о реалном стању српског сеоског живота, Лазаревић супротставља патријархална схватања напредним схватањима свога времена. С обзиром на то да оба аутора пишу о животним приликама у Србији пред крај 19. века и духовној заосталости српског народа, њихове су приповетке добра полазишна основа за методичку обраду која је утемељена на поступцима анализе и синтезе, али и запажања, поређења и вредновања.

Кључне речи: учитељ, школа, васпитање, образовање, село.

**METHODICAL APPROACH TO A COMPARATIVE ANALYSIS OF
STORIES *NI OKO ŠTA* BY MILOVAN GLIŠIĆ AND *ŠKOLSKA
IKONA* BY LAZA LAZAREVIĆ**

ABSTRACT

Rural topics are dominant in the Serbian literature of realism. The tragic position of a rural individual in contact with combined forces of destruction has become a great literary theme. The teacher's life in the countryside became prominent as a unique challenge of the new epoch in short stories of Milovan Glišić and Laza Lazarević.

The aim of this paper is to analyze the teacher's life in the country in short stories *Ni oko šta* by Milovan Glišić and *Školska ikona* by Laza Lazarević. While Glišić writes about the real state of Serbian countryside, Lazarević opposes patriarchal views with progressive views of his time. Since both authors write about the life of teachers in Serbia at the end of the 19th century and spiritual backwardness of the Serbian people, their stories are a good starting point for a methodical processing which is based on the procedures of analysis and synthesis, but also of observation, comparison and evaluation.

Keywords: teacher, school, education, countryside.

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Са Милованом Глишићем и Лазом Лазаревићем, представницима реализма у српској књижевности, ученици су се упознали у основној школи – обрађујући приповетке *Прва бразда* Милована Глишића у петом разреду и *Све ће то народ позлатити* Лазе Лазаревића у осмом разреду. У првој години средње школе уследиће обрада Лазаревићеве приповетке *Први пут с оцем на јутрење* да би у другој години своја знања о књижевном стваралаштву наведених представника ученици продубили обрадом приповедака *Глава шећера* и *Ветар*.

Под термином реализам подразумева се, између осталог, „историјски одређен метод књижевног стварања у једном периоду (епоси), гдје је главни циљ управо конституисање слике стварности у умјетничким дјелима” (Иванић 1996: 7). Код нас је реализам донео „књижевне слике емпиријске стварности и свакодневног живота” (Деретић 2002: 797). Дакле, писци реализма опредељују се за савремено, свакодневно, објективно и вероватно/могуће и теме налазе у стварности која их окружује, предочавајући тако слику друштвене средине, односе и сукобе у њој, идејне и идеолошке токове.

У књижевности српског реализма доминантна је сеоска тематика. Трагичан положај сеоске јединке, по правилу у контакту са удруженим силама деструкције, постаје велика литерарна тема. Учитељски живот у сеоској средини (развој младог бића – одлазак од куће, прилагођавање „институтском” животу, потрага за послом и касније запослење), нашао је одјека, као својеврсни изазов нове епохе, понајпре у романима и приповеткама Драгиње Драге Гавриловић, прве српске романијерке, а потом и у књижевном стваралаштву Драгутина Илића и Светолика

Ранковића (али и у приповеткама Ђуре Јакшића, Милована Глишића, Лазе Лазаревића, Јанка Веселиновића и др).

С обзиром на то да поред књижевних дела која су прописана Наставним планом и програмом српског језика и књижевности наставници имају могућност да слободно бирају неколико књижевних дела за обраду, компаративна анализа приповедака *Ни око шта* Милована Глишића и *Школска икона* Лазе Лазаревића чини се погодном за систематизацију поетике реализма и анализу учитељскога живота у прози српског реализма.

Поредбена или компаративна метода, као често и успешно примењивана логичка метода, најпродуктивнија је у настави књижевности, јер се: упоређују књижевна дела са сличним мотивима; анализирају књижевни ликови (било да их везују сличности или раздвајају разлике); упоређују поступци и душевна стања истог лика, али у различитим околностима и др. Стога се управо компаративном методом може анализирати учитељски живот у обема приповеткама, као и јунаци истих. Наиме, приповетком *Школска икона* Лаза Лазаревић одговорио је на приповетку *Ни око шта* Милована Глишића – симпатичног, оригиналног, самосвојног и архаичног попа супротставио је Глишићевом несимпатичном, као што је несимпатичног учитеља Лазаревић супротставио Глишићевом симпатичном.

2. КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА – РАД НА ЧАСУ (Непосредно вођење и резултати рада)

Ученицима је благовремено речено да прочитају приповетке и да на час донесе текстове истих.

Подсетићемо се најпре обрађених дела Милована Глишића и Лазе Лазаревића. О неким треба са ученицима разговарати, призивати их у сећање и обновити читалачке доживљаје. „Оваквим освртима који не трају више од пет минута ученицима се признаје *раније читалачко искуство*, претходно знање се уклапа у ново, а уводно излагање добија дијалогски облик и постаје конкретније и занимљивије” (Николић 2006: 393).

У уводном делу часа направићемо осврт и на најважније одлике реализма као књижевног правца, време трајања и представнике реализма у српској књижевности, најважније одлике српског реализма, те навести особености нашег реализма у односу на европски. Неопходно је истаћи да писци у својим делима настоје што верније да представе начин живота,

обичаје, схватања, говор. Опредељују се за, као што је већ речено, савремено, свакодневно, објективно, вероватно и могуће. Јунаци су из свакодневног живота и условљени су друштвеном и природном средином. Анализирајући текстове ове књижевне епохе, увиђа се да нуде читав каталог животних чинилаца: порекло, породица, занимање (струка), карактер, психа, средина, друштво и др.

У средишту нашега интересовања биће животне прилике у којима су живели учитељи у Србији пред крај 19. века. С тим у вези фокусираћемо се најпре на приповетку *Ни око шта* Милована Глишића.

Наведену приповетку Милован Глишић објавио је 1875. године. Она припада другом кругу Глишићевих приповедака, у којој се аутор подсмева сељачким наивностима и њиховим верским празноверицама.

Одмах на почетку приповетке читаоци се упознају са сукобом главних ликова: „Еј, еј – баш штета што се свадише поп Вујица и учитељ Грујица! А онако су, болан, лепо живели” (Глишић 1969: 105). Истраживачки разговор о ликовима и о томе шта је претходило нарушеним односима подстицаћемо следећим питањима:

– Размислите зашто учитеља Грујицу називају „човеком од млађих дана”? Шта, према вашем мишљењу, сведочи о његовој посвећености ђацима? Замислите да сте ви његови ђаци. Да ли би вам био занимљив и интересантан учитељев начин рада? Зашто? У каквом су односу били учитељ Грујица и поп Вујица пре свађе? У каквим је односима учитељ Грујица са другим становницима села? Опишите становнике села! – Дела ли учитељ Вујица у складу са својим позивом? Спремите се да наведете што више особина учитеља и попа. На које људе упућује учитељ, а на које поп? Како тумачите завршетак приповетке? Да ли сте задовољни оваквим завршетком? Зашто? Које одлике реализма као књижевног правца препознајете у овој приповеци?

Од ученика ћемо тражити да своје одговоре документују примерима из текста.

Учитељ Грујица је млад учитељ, добар, искрен, љубазан и дружељубив. Изузетно свестран, прилагодљив и савремен, учитељ је који у настави примењује најразличитије наставне методе. Традиционалну учионицу сматра једном од главних препрека у усвајању градива, те добро осмишљава средину за учење и изводи ђаке у природу:

„(...) учи ти он ђаке све по новом правилу. Изводи их четвртком и празником у поље, те хватају бубице, лептире, мушице, па то набада после на чиоде и суши их. (...) Пентра се са децом сваки дан по брдима; ваљда им нешто казује. (...) Чим сврши с децом у школи и што му је већ као учитељу дужност, а он алат у шаке, па мајсторише: гради деци рачунаљке, таблице, и сам измишља неке справе да им покаже што – да боље упамте. (...) учитељ је Грујица умео вешто пунити тице. Сву је собу окитио свакојаким тицама. (...) па уведе ђаке и заноси се ваздан с њима, казујући им: како та тица живи, куд се сели, шта ради, како се зове (...)” (Глишић 1969: 105–107).

Оваквим радом учитељ Грујица: показује добро познавање наставног предмета; планира и предаје претходно осмишљене лекције; негује и одржава интересовање ученика за одређени предмет; инспирише и мотивише ученике; подстиче на размишљање, креативност и знатижељу; изграђује самопоштовање, самопоуздање и осећај властите вредности; утиче, уверава и побуђује; доприноси учениковој одговорности, осећају за праведност и позитивним осећањима према школи; чини да природа постане пријатна средина за учење; и, као резултат свега наведеног, ствара добар однос између себе као учитеља и ученика. Дакле, учитељ Грујица проучава и истражује разне видове поступања у настави, процењује их и усавршава, што ће, поред ученика и њихових родитеља, приметити и вредновати и ревизор, који је учитељу дао врло добру оцену. Врло добра оцена резултат је труда и својског заузимања за ученике, као и, напослетку, похвалница и премештај у бољу школу.

С друге стране, приказан је Глишићев подсмех сеоском попу Вујици. О попу Вујици писаће Глишић са немалом дозом ироније – петоро оболелих назимади лечио је молитвама „и, хвала богу, само је четворо липсало”, трн у табану такође је покушао да извади молитвом „и ту доста поможе: није ни пуне две недеље храмао на штаци, док се убодина не огноји и трн сам не изиђе”, затим је молитвама покушао да врати рој пчела – „сав се изгребе и изубија, али рој утече”, исто учини на винограду – молитвом је хтео да отера град – „Град поче чешће, удари и пљусак. Поп узе отресати главом као да га челе уједају. Боме, градиљке згађају добро у темењачу! ” Глишић приказује и попа који хоће да има све понајбоље, којем није мило кад види да други имају нешто што он нема, који се инати, ружи, прети и због истог бива кажњен. Уколико се присетимо сцене са препарираним совом и поповог тврдог уверења да је учитељ заправо препарирао сову само за њега, увиђамо

како попова склоност ка изузетним стварима – „Вредно је, што се тиче на прилику, да човек има тако ретких ствари” – и сујета чине да он поверује у сопствену лаж, те тако постаје и лажљив и притворан. Дакле, Глишић посматра људе, при томе не водећи рачуна о њиховом пореклу и положају у друштву. Био је сељачко дете, живео је на селу, познавао је и волео село и сељаке – и управо га је таква природа нагнала да слободним очима посматра сеоску и сваку другу средину. Просуђује искључиво на основу промишљања људи, њихових ставова, поступака, односа према другима. Стога ће без трунке устручавања нагрдити све мане попова.

Насупрот Глишићевом стоји Лазаревићев честити поп, о којем је проговорио у својој приповеци *Школска икона* (1879). „(...) Лазаревић се јавља у улози заштитника архаичне културе и економске заосталости српскога села и у улози исмевача нове науке и карикатуристе нових људи. Глишићу, који се подсмехнуо много чему што је он у животу поштовао као светињу, Лазаревић је одговарао упадљиво видно и непосредно целим приповеткама и појединачним јунацима” (Бошков 1970: 23). Насупрот Глишићевом ревномном учитељу стоји жигосан Лазаревићев.

Бољи пријем приповетке и свестрана припремљеност ученика да успешно учествују у њеном тумачењу и компаративној анализи са Глишићевом могу се обезбедити помоћу ових и оваквих истраживачких задатака:

Опишите изглед, тј. појаву Лазаревићевог учитеља. Пратите учитељеве поступке и затим издвојте његове доминантне карактерне особине. Како се учитељ понаша по доласку на село? Како поздравља мештане – народ, кмета и попа? На који начин разговара са њима? Покушајте да просудите зашто учитељ није омиљен у селу! Процените шта му мештани понајвише замерују и због чега кажу: „Какво је ово чудо? (...) Јал’ је нешто превећ мудро, јал’ је сасвим лудо!”. Запазите каква су очекивања сељака и зашто учитељ дела супротно њима. Размислите и о следећем: Да ли је учитељ заиста негативан, мрачан и дивљи као што га је Лазаревић приказао? Да ли су се могле наслутити учитељеве намере када је реч о поповој ћерки Мари? Када учитељ бива протеран из села? За шта се поп жртвује у завршници приповетке? На основу текста докажете да су мештани ишчекивали Мару за учитељицу којом ће се дичити. Упоредите Глишићевог и Лазаревићевог учитеља. Шта их раздваја? Покушајте да објасните зашто Лазаревићев учитељ остаје неименован.

Дакле, можемо очекивати да су горе побројани истраживачки задаци изазвали код ученика жељу и способност да учествују у предстојећим тумачењима.

Нови учитељ није омиљен међу народом. Не жели да седи у кафани и пије, не жели да пева у цркви, говори знојавом ковачу да се склони са промаје, Павау Ђерићу приговара што туче стоку, а Јеротија Ковачевића наговара да стару дрвену ралицу замени америчким гвозденим плугом. Учитељ је овде носилац напредног покрета – наговештава настанак „другог свијета”, тј. долазак новог времена. Ученици ће приметити да се овај учитељ по питању готово свега разликује од претходних. Не жели да залуд троши време у кафани, у пићу и празним, тривијалним причама. Не жели да пева у цркви само због тога што су то чинили сви његови претходници и због тога што певање у цркви село сматра подразумевајућим, а тиме и ваљаним. Има добре намере, што учачамо кроз његов разговор са ковачем, када га упозорава на последице стајања на промаји, затим са Паваом, када покушава да му укаже на то да викањем и ударањем животиња не може да оствари оно што је у том тренутку наумио, да треба да има више стрпљења и другачији приступ, и са Јеротијем, када га наговара да дотрајало оруђе које користи у земљорадњи замени савременим. Кроз наведене примере можемо да приметимо одбојност мештана према свему ономе што је ново и другачије. Нови учитељ, носилац прогресивних идеја, осећа ограниченост средине и немогућност опстанка у истој. Бива гоњен у моменту када Мару, миљеницу села, повлачи са собом.

Уколико се вратимо на почетак приповетке, видећемо да је поп на наговор претходног учитеља уписао своју ћерку Мару у школу. Испрва је и за њега самог, као и за остале сељаке, уписивање женског детета у школу било непојмљиво. Да се подсетимо, Лазаревићев савременик био је Светозар Марковић.¹ Марковић се залагао за слободу и равноправност жена са мушкарцима. Истицао је да жена и мушкарац имају једнаке умне способности – да жена може да буде једнако образована, те да треба да ужива једнака права. Образовање условљава независност; када постане независна, „зна да може волети онога у кога налази одзива својој љубави”

¹ Светозар Марковић је творац манифеста реализма у српској књижевности, којим је напао тада актуелну књижевност романтизма, пропадајући истовремено „фотографску” (објективну) књижевност и приказивање живота какав јесте, без празне сентименталне фразеологије и романтичарске извештачености.

(Марковић 1969: 124). Марковић је подстицао, мотивисао и бодро сваку жену која је желела да буде еманципована. Вратимо се сада на Лазаревићеву приповест. Промисливши о учитељевим речима, поп оставља народу у аманет ковчег пун дуката – „(...) зидајте најприје школу, па цркву” – рекао је поп схвативши поенту учитељевог говора. Његова хијерархија вредности и давање предности образовању у односу на религиозни живот види се и у речима којима он заклиње владику:

„Ја затварам очи, а дивно видим да је други свијет настао. Дође учеван човјек с којим ја нијесам смио ни говорити. Видим да му не ваљају послови што ради, али гдје ја, прост човјек, смијем ударити на науку! Немој, оче владико, држати више простих попова као ја што сам... што сам био” (Лазаревић 1970: 153).

Поређења ради, у *Сеоској учитељици* Светолика Ранковића, једног од најзначајнијих представника потпуног (високог) реализма, попови не размишљају на исти начин – они школу стављају на последње место. Иако је опште познато да су писци српског реализма углавном негативно приказивали попове, првенствено због њихове необразованости и неписмености, али и живота на рачун сељака, Лазаревић истиче важност и надмоћ образовања.

Марија проводи четири године у школи, те постаје врло учена. Први резултати њеног школовања уочавају се приликом сусрета са владиком, великим заговорником образовања. Мара препознаје име свеца са иконе, чита књигу (песмарицу) коју јој владика доноси и објашњава прочитано дајући за њен узраст изненађујуће одговоре на његова питања. На инсистирање владике, школовање потом наставља у Београду не би ли стекла већа знања и видела света.

У завршници приповетке поп, видевши да школа гори, ускаче у школу кроз прозор и узима икону Светога Саве. Тај његов чин можемо протумачити не као жртвовање за спасавање школског инвентара, већ за оно што следи. Иако ће учитељ повући Мару са собом, она ће се вратити кући – као покајница, бледа, изнемогла, скрхана. Очева последња жеља биће да служи Светом Сави, са чијом је иконом на грудима и издахнуо:

„Ходом прођосмо поред нове, велике, зидане школе. Баш звоњаше на вечерњу. Кроз прозор угледах ђачиће: устали на ноге, па читају молитву. Пред њима стоји једна женска. Упрла поглед у светога Саву, онога истог који је и у старој школи стајао” (Лазаревић 1970: 155).

Лазаревић је, а о чему пише и Живојин Бошков у предговору Лазаревићевих *Дела*, ставио попу у уста школу и науку да их преда потомству у аманет, под знамењем крста. Нови учитељ је, пак, кажњен за свој преступ: „(...) оде у Биоград и ожени се некакком што прави шешире. Остоја богословац прича да се сада раставља са том женом, јер га она тужи да је бије и злоставља. Неће он, сељаче, никад имати среће” (Лазаревић 1970: 155). Али, колико су збиља велики учитељеви преступи? – Скерлић брани учитеља, описујући га исто као Тургењев Базарова из *Оцева и деце* – осуђен је на пропаст зато што тек стоји у предворју будућности.

Приликом рада на часу ваља функционализовати и дебату, као вид проблемске наставе: Да ли су поступци Лазаревићевог учитеља за осуду? Опште је познато да ученици, нарочито средњошколци, позитивно реагују на дебату као наставну методу, јер се њоме подстичу развој и примена различитих мисаоних вештина и облика мишљења.

Лаза Лазаревић је умео да оживи ликове. Заправо, све што је хтео да каже, казао је живо и живописно. Био је мајстор префињености, углађености, истанчаности, изоштрености, досетљивости и довитљивости. У његовом делу добро је јаче од зла.

Иако је у обема приповеткама, и у *Школској икони* Лазе Лазаревића и у *Ни око шта* Милована Глишића, дат лик учитеља „из новог света”, они се у много чему разликују. Лазаревић ни у једном моменту није представио начин рада новог, двадесет и две године старог, учитеља, као ни његов однос са децом. Наравно, значајно је оно што је само сугерисано у његовом лику, о чему је већ било речи, као и садржај писма упућеног другу, у којем доминира његов револуционарни занос:

„У народу се не може ништа учинити. Заузимајући се за њега, пишући и говорећи, упропастио сам своју каријеру и спао на то да будем учитељ!... Овдје су сви моји покушаји јалово испали. Народ је глуп и затуцан! Имају једног попенду који је још с два три капиталиста притиснуо пола села, а све благочастивим намјештањем. Он с овим капиталистима експлоатише сељака – подржава га све јаче у глупости – а сам ништа не ради!... Хоћу да пресвиснем гледајући ову неправду!” (Лазаревић 1970: 143).

Јован Скерлић запажа да је Лазаревић у учитељу хтео да изобличи: „(...) тај нови, разорни дух, који обара старе светиње, баца под ноге традиције у којима су нараштаји вековима налазили спокојство и правац живота” (Скерлић 1971: 351). И док један (Лазаревић) брани традиционалне

вредности, други (Глишић) изобличава оно што је назадно – затуцаност и инертност друштвеног система који је та традиција изнедрила. Глишићев учитељ Грујица је оличење савесног и посвећеног учитеља. Креативност у његовом раду врло је битна – испољава се кроз његов рад у виду интерактивности, иновативности и интердисциплинарности које примењује при обради наставних јединица.

Док Глишић у својим сатирама исмева адвокате, попове, учитеље, сељаке, Лазаревић је на страни патријархалног, традиционалног. Стари поп је представник патријархалног (Лазаревићу драгих уверења), а учитељ напредног (мрских му уверења). Лазаревић разуме и стаје у одбрану економске заосталости српског села и „исмева нове науке и карикатуре нових људи” (Бошков 1970: 23). „Нови човек”, безимени,² лишен свих људских црта, оличен у руху проповедника новог света и нове науке, ремети ток сеоског живота. Лазаревић као да је њиме наговестио модернизам³ – велеград, пролетеријат, масу, а тиме и отуђење од традиционалних форми живота.

3. ИСТРАЖИВАЧКИ ДОМАЋИ ЗАДАТАК

За домаћи задатак ученици треба да прочитају Глишићеву приповетку *Учитељ*. Појединци ће добити и „специјалан задатак” – дакле, задатак који су способни и вољни самостално да обаве. У питању је писмени реферат⁴ на тему Моја интерпретација живота учитеља у приповеци *Учитељ* Милована Глишића.

План (тезе) за проучавање приповетке:

(Донесите књигу на час. Обележите у њој поједина места којима ћете документовати своја запажања о следећој проблематици.)

² Именовањем се врши персонализација и индивидуализација у оквирима заједнице.

³ Модернизам карактерише: појава нових књижевних техника, мењање приповедачких перспектива (непоузданост и ишчезавање приповедача), разарање фабуле, увођење научне грађе и научних поступака, напуштање традиционалних хуманистичких вредности, изгубљеност појединца у отуђеном свету и др.

⁴ „Основни циљ реферата је да *заинтересује* ученике за одређено књижевно дело, писца или литерарну појаву, да укаже на битне *проблеме* и понуди ваљана *гlediшта* за њихово решавање. Референт ће, свакако, давати и своја решења, судове и оцене, али ће све то чинити са намером да у разреду побуди радозналост и створи поводе за разговор” (Николић 2006: 71).

- Друштвене околности обухваћене приповетком и школско надзорништво.
- Место дешавања радње – село у Србији 19. века.
- Карактеризација ликова. Положај сеоског учитеља. Релација учитељ-поп.

Црту из учитељског живота Милован Глишић даје и у приповеци *Учитељ*. Глишић је био мајстор у сликању најизразитијих и најсмелијих личности српског села. Наиме, у месецу јуну изасланици обилазе школе, те многи учитељи страхују због исхода. Глишић приказује изасланика као човека који ђацима поставља врло необична питања – несвојствена онима који треба да контролишу њихов рад и напредак. Поставља питања од којих се и одрасли човек збуну, попут: Зашто Бог није дао човеку рогове? Да ли је кнез Лазар јео кромпира? Колико је три пут седам двадесет и један? Уколико се на једном дрвету налази петнаест чворака и убије седам, колико остаје? Ко је био отац Нојевим синовима Симу, Хаму и Јафету? Живи ли човек за то да једе или једе да живи? и др. И овде је присутна доза хумора, својствена Глишићу, попут оне коју је користио описујући попа Вујицу.

Милован Глишић приповеда о тројници учитеља: учитељу Милану из Рогаче, учитељу Влајку из Стојника и учитељу Неговану из Неменикућа, међу којима се издваја учитељ Милан по томе што не страхује од доласка изасланика, као већина учитеља. Има ироније код Глишића када каже да учитељ Милан има тако добре ђаке да се уче сами – без њега: старији преслишавају млађе, показују им што треба, одржавају ред у школи, као и да је толико поуздан у њих да готово и није у школи, већ у општини или код механе – латио се посла општинског писара, те пише сељацима уверења, облигације, процене и све што им затреба док се ови диве његовој писмености, кметови и одборници хвале њиме, а начелник у звезде кује. Аутор је, заправо, у први план ставио духовну заосталост српског народа – непријатну истину тадашње Србије.

Разрађујући лик учитеља Милана, сазнајемо да је онај тип учитеља који не жели да своју личну срећу жртвује општем интересу. Са мањком истрајности и енергичности признаје:

„(...) ја сам се у први мах и мучио и трудио, само да се што боље покажем. Кад ето ти изасланика, прегледа школу, па мени само: ‘Приличан, добар’. Гледам ја, други се ни упола не кидају, па њима: ‘Врло добар’, а кашто и ‘одличан’. Кака су то посла? – мислим и једем се од муке. Док ти мене

један стари учо из Гуже, кад оно силазих у Београд, лепо научи и упути. ‘Што си море, луд?’ рече ми. ‘Зар ће ти неко рећи хвала? Видиш ли, болан, како смо јадни и жалосни! Сто година, деведесет гроша! Гледај, море, себе, хеј! Гледај, то, то, то!’ и куцну се по цепоу. (...) Еле, ја ти онда, мој попо, окренем други лист. Пропипкам старије учитеље и вештије како они раде, па и ја онако. Најбоље ђаке задржим опет у разреду да понављају. Чим видим да које дете слабо учи, ја њега испиши из школе, а код куће му једва то чекају” (Глишић 1969: 183).

Ни у овој приповеци није изостала релација учитељ-поп. За разлику од приповедака *Ни око шта* и *Школска икона*, у *Учитељу* учитељ и поп су усаглашени. Чувши да је изасланик намерио да прво дође код учитеља Милана у школу, учитељ и поп, претходно обедовавши у шуми и припремавши се за лов, трче до школе готово без даха. Затим следи филмска сцена, до суза урнебесна, када учитељ и поп, на концу времена, ускачу кроз прозор у школу. Учитељ се правио болесним док је над њиме поп читао молитве, изнова и изнова. Подсмева се овде Глишић и учитељу и попу, који читањем молитава над наводно болесним учитељем обмањује школског надзорника и тиме га штити од сигурне и заслужене казне. Њих двојица су се удружили, што је чест случај и у другим делима из епохе реализма.

Друга погодност: Обавити упоредну анализу ликова учитеља из раније обрађених књижевних дела по сопственом избору (нпр: *Поп Ђура* и *поп Спира*, Глава шећера).

ЛИТЕРАТУРА

- Бошков, Ж. (1970). ”Лазар К. Лазаревић – личност и дело”, у: Лазаревић, Л. *Дела*. Нови Сад:
- Матица српска ; Београд: Српска књижевна задруга: 7–40.
- Глишић, М. (1969). *Одабрана дела*. Нови Сад: Матица српска ; Београд: Српска књижевна задруга.
- Деретић, Ј. (2002). *Историја српске књижевности*. Београд: Просвета.
- Иванић, Д. (1996). *Српски реализам*. Нови Сад: Матица српска.
- Илић, П. (1997). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Прометеј.
- Илић, П. и др. (2007). *Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад: Градска библиотека.
- Лазаревић, Л. (1970). *Дела*. Нови Сад: Матица српска ; Београд: Српска књижевна задруга.
- Марковић, С. (1969). *Одабрани списи*. Нови Сад: Матица српска ; Београд: Српска књижевна задруга.

- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровачки Љ. и Штасни Г. (2008). *Методичке апликације: планирање, програмирање и припремање наставе српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Роксандић, Д. (1988). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Загреб: Школска књига.
- Скерлић, Ј. (1971). *Студије*. Нови Сад: Матица српска ; Београд: Српска књижевна задруга.
- Ценсен, Е. (1995). *Супер настава*. Београд: Educa.

Војана Anđelić

METHODICAL APPROACH TO A COMPARATIVE ANALYSIS OF STORIES *NI OKO ŠTA* BY MILOVAN GLIŠIĆ AND *ŠKOLSKA IKONA* BY LAZA LAZAREVIĆ

Summary

Rural topics are dominant in the Serbian literature of realism. The tragic position of a rural individual in contact with combined forces of destruction has become a great literary theme. The teacher's life in the countryside became prominent as a unique challenge of the new epoch in short stories of Milovan Glišić and Laza Lazarević.

The aim of this paper is to analyze the teacher's life in the country in short stories *Ni oko šta* by Milovan Glišić and *Školska ikona* by Laza Lazarević. While Glišić writes about the real state of Serbian countryside, Lazarević opposes patriarchal views with progressive views of his time. Since both authors write about the life of teachers in Serbia at the end of the 19th century and spiritual backwardness of the Serbian people, their stories are a good starting point for a methodical processing which is based on the procedures of analysis and synthesis, but also of observation, comparison and evaluation.

The paper presents tasks such as the research homework, which requires a combination of reading (the short stories) and writing (a new essay with the students' interpretation of the topics).

Keywords: teacher, school, education, countryside.

Primljeno: 9.5.2017.

Prihvaćeno: 9.11.2017.

АНДРИЋ И ЧЕХОВ У НАСТАВИ

АПСТРАКТ

Компаративна анализа дела Чехова и Андрића омогућава нову наставну обраду стваралаштва ова два писца. Упознавање ученика са компаративном књижевном анализом уводи их у модерне токове науке о књижевности. Истраживањем библијског подтекста, анализа уводи и методу интертекстуалности. Оваква наставна обрада има за циљ да ученике окрене књизи и тако помогне у превазилажењу кризе читања, засигурно једног од највећих проблема данашњице. Методичка обрада уводи и мултимедијални приступ настави. Упоређивање Чеховљевих и Андрићевих дела пружа могућност да се узајамно осветли лепота и сложеност њиховог дела и иновира настава књижевности. Циљ рада је да прикаже компаративне везе у делима Чехова и Андрића, проширујући тако круг писаца са којима Андрићево дело кореспондира.

Кључне речи: приповетка, есеј, мотив, лик, компаративна метода, интертекстуалност, библијски подтекст, методика наставе, мултимедија.

ANDRIĆ AND CHEKOV IN THE TEACHING PROCESS

ABSTRACT

A comparative analysis of the works of Chekov and Andrić enables a new methodological approach to the opus of these two authors. When students become familiar with the comparative literary analysis, this allows them to learn about the contemporary literary science. The research of the Biblical subtext introduces the method of intertextuality into the analysis. This methodical approach aims to motivate students to read books and thus overcome the reading crisis, which is surely one of the biggest problems today. The methodical approach introduces multimedia in the classroom. The comparison of Chekhov's and Andrić's works provides an opportunity to illuminate their beauty and complexity and innovate teaching literature.

The aim of the paper is to show the comparative links in the stories by Chekhov and Andrić and expand the circle of writers with whom Andrić's work corresponds.

Keywords: short story, essay, motive, character, comparative method, intertextuality, Biblical subtext, teaching methods, multimedia.

1. УВОД

Милан Ђурчинов у свом раду *Андрић и Чехов* указао је на „одређене сличности и подударности између поетике Чехова и Андрића”, проширујући тако „круг оних светских писаца са којима Андрићево дело по својим поетичким координатама несумњиво кореспондира” (Ђурчинов 1991: 612). Аутор се том приликом ограничио само на подударности које избијају са страница њихове експлицитне поетике. Овај рад проширује започету анализу, додајући јој методички аспект.

Упоредном анализом приповедака Чехова и Андрића биће обухваћене приповетке из наставних програма за Српски језик како за основну тако и за средњу школу. Осим приповедака, рад ће обухватити и Андрићев есеј *О причи и причању*¹. Предложиће се, такође, и нове приповетке за обраду и тиме заћи у надпрограмски ниво, јер „поред обавезног дела програма, утврђеног као разуман стандард за одређени узраст, своје место у настави треба да добије и изборни део програма, који дозвољава избор и ученицима и наставнику, који зна (и истражује) њихове жеље” (Илић 2011: 16).

Андрићеве и Чеховљеве приповетке² проучаваће се и на основу библијског подтекста. Тако велики свет који су ови писци створили и у њему наизглед обични људи, превазилазе своје обичне судбине, па њихове приче добијају егзистенцијалну тежину.

„Читање усредсређено на проналажење библијског подтекста омогућује понирање у најсуштаственији слој песништва и прозирање његовог универзалног значења [...] Познавати Библију, редовно јој се враћати, пажљиво ишчитавати и откривати значења скривена у причама, стално полазити од свете књиге хришћанства да би се постигао идеал православне

¹ Ово је беседа коју је Иво Андрић изложио на свечаности у Стокхолму 1961. године приликом добијања Нобелове награде.

² А. П. Чехов *Туга* и И. Андрић *На други дан Божића*.

духовности – то је исто што и усавршити и довршити човека” (Радуловић 2003: 152).

Стога је оваква анализа усавршавање и довршавање и наставника и ученика, јер „пред сваким од нас стоји задатак оснаживања, бодрења и усавршавања своје личности” (Радуловић 2003: 152).

У средишту рада јесте поређење мушких ликова на основу мотива побуне, страха, опрезности, ситничавости, туге, утехе, детињства, писма, молитве и смрти, као доминантних мотива у изабраним приповеткама, али мотива који често играју важну улогу у животу ученика, било да се везују за њихов свет или свет одраслих, па ће тако добити прилику да повежу прочитано са личним искуством. Иако је задатак анализе да пронађе сличности међу писцима, указаће се и на поједине разлике, понекад и супротности.

Што се тиче методичке обраде она је у духу проблемско-стваралачког методичког система, истраживачке методе и групног рада. Осим тога искористиће се и могућности мултимедије у настави. Тиме се подстиче самостални рад ученика и активно учење³: „Са психолошког становишта, учење је акт открића и ученик треба да учествује у стварању знања, а не да буде *мала жива енциклопедија*” (Петровачки и Штасни 2010: 165). Креативна примена наставних метода „не ствара од ученика пасивног репродуктивца, већ активног саговорника у наставном раду” (Стакић 2002: 53), тј. потребно је да се у први план стави *продуктивно вођење ученика*, а да се потисне *репродуктивно ангажовање*, које „води ка нижој врсти знања” (Николић 2009: 281).

2. МОТИВ ПОБУНЕ И СТРАХА

(Прича о кмету Симану и Чиновникова смрт)

Андрићева *Прича о кмету Симану* је незаобилазно школско штиво (Илић 1999: 25). Представља трећи степен на „рецепцијском путу ученика кроз Андрићеву бескрајну причу” (Петровачки 2008: 256). Пишући ову

³ „Active learning is another name for the theory of teaching that emphasizes the students rather than the teacher [...] The mastery of knowledge that comes from having students be active doers and participants [...] Teacher and students become jointly responsible for a process in which all grow. What is important is learning, not teaching [...] Student-centered teaching makes the teacher a facilitator rather than a star” (Showalter 35–36).

приповетку, Андрић је, „за тренутак, оставио стару митску Босну и потражио тему у недавној босанској прошлости” (Илић 1999: 25). У питању је приповетка са изразитом социјалном нотом у којој је Андрић показао своју веру у народ, говорећи о „снази и истрајности нашег човека и народа као колектива” (Петровачки 2008: 258).

У наставне програме за седми разред ушао је само одломак ове приповетке, који говори о сусрету аге Ибраге, који је дошао по своју трећину шљива и кмета Симана који својим кратким и оштрим „Не” (Андрић 2008: 355), стаје у одбрану свих својих предака који су три стотине година аргатовали за аге. Није случајно изостављен Симанов трагичан крај. Овако приповетка зрачи историјским и социјалним оптимизмом, шаље поруку да човек треба да се бори за остварење својих права. Мотив који се том приликом издваја јесте мотив побуне: „Након година ћутања овај Андрићев јунак коначно проговара и из њега избија бујица ријечи, дуго времена потискиваних” (Калезић 2006: 135).

За разлику од Симана који је подигао свој глас у одбрану својих права и права свог народа, Червјаков из Чеховљеве *Чиновникове смрти* то не чини. Червјакову судбину одређује страх. *Чиновникова смрт* је комична прича са снажним елементима социјалног реализма: „Чеховљеве приче су комичне што некима од њих не смета (*Чиновникова смрт*[...]) да поседују жестину социјалног реализма” (Мелетински 1997: 321).

Уколико би се уместо одломка *Приче о кмету Симану*, узела цела приповетка, она би се са *Чиновниковом смрти* могла поредити и по питању трагичне судбине главних јунака. Ако томе додамо и мотив страха и побуне, на крају остаје нерешен резултат, јер и један и други доводе до трагичног краја. Само на први поглед, ово може да унесе ноту песимизма јер: „*Прича о кмету Симану* говори о трагичној немоћи усамљене кметовске побуне” (Калезић 2006: 134). Међутим, оно што је у оба случаја важно истаћи, то је да у свему треба пронаћи меру. Није лоша ни побуна, није лош ни страх. Уколико има праву меру. Симан је био један од оних појединаца који су „услед вртоглавог осећаја моћи, који им је дат изненадним доласком запада, својим превременим индивидуалним иступањем трајно запечатали своју судбину” (Калезић 2006: 134). Његово страдање почиње јер „ни у речима, ни у поступцима није могао да се заустави” (Калезић 2006: 135). Он је „својим преурањеним поступцима изазвао судар са временом и у томе окршају је

постао страдалник” (Марковић 2010: 112). С друге стране, Червјаков непотребни страх је све зауставио.

3. МОТИВ ОПРЕЗНОСТИ И СИТНИЧАВОСТИ (*Чиновникова смрт* и *Ђорђе Ђорђевић*)

Када су у питању мотиви опрезности и ситничавости, Чеховљевоу приповетку *Чиновникова смрт* могуће је повезати са Андрићевом приповетком *Ђорђе Ђорђевић*, која је не налази у наставним програмима.

Приповетке *Чиновникова смрт* и *Ђорђе Ђорђевић* на плану тематике повезује савременост и уплив у свет малог човека. Особине главних ликова обе приповетке су ситничавост и пасиван однос према животу. Име главног јунака у Чеховљевој приповеци је Червјаков, што у преводу значи човек је црв, чиме Чехов указује на деградацију човека. Андрић свом јунаку даје име *Ђорђе Ђорђевић*. У први мах то је неко НН лице, међутим, то име има своју симболику у контексту ове приповетке јер указује на неког ко је кроз живот прошао незапамћен, неко ко је обичан и небитан, јер читава приповетка је „Обичан живот, обичног човека” (Андрић 2008: 534). Чехов такође говори о неком ко је небитан, па стога у наслову уместо властитог имена користи придев изведен од заједничке именице. С једне стране је црв, а с друге безимен, и тиме се остварује јасна интертекстуална веза. Осим тога и избор занимања главног јунака се поклапа – Червјаков је „дивни економ” (Чехов 1990: 236), а Ђорђе „уредан чиновник” (Андрић 2008: 534). Избор епитета није случајан, употребљени су са истом намером.

„Кад одједном [...] У приповеткама се често среће истакнуто ”кад одједном”. Писци имају право: живот је тако пун изненађења” (Чехов 1990: 236). Ово засигурно могу бити и Андрићеве речи. *Чиновникова смрт* је једна епизода из Андрићеве приповетке, један од њених завршетака. С друге стране, *Ђорђе Ђорђевић* је проширена *Чиновникова смрт*. Лајтмотив Ђокиног живота јесте реченица коју је наследио од свог деде, чије је и име носио. Та реченица је гласила „Ђоко, пази шта радиш” (Андрић 2008: 534). Осим имена и ове реченице, од деде је наследио и врлину готово до истанчаности развијену, која као таква прелази у ману, праву манију. Опрезност и страх при сваком кораку повезује Ђоку са Червјаковим. Ђока је каже Андрић „изгубио је свој изгубљени живот” (Андрић 2008: 537), а то би се с правом могло рећи и за Чеховљевог јунака. Осим тога, повезује их и

баналност ситуација које их доводе до краја. Червјаков је кинуо у позоришту на свог надређеног и то га ја изједало попут оног црва у његовом имену, а Ђорђа Ђорђевића је временска прогноза као доказ могућег и доброг предвиђања и његова мисао „да много се може предвидети можда и све” (Андрић 2008: 537), навела да превиди једну степеницу. Андрић и овде сличи Чехову, тј. „његовој тежњи да изабере случајне призоре, који су богати унутрашњом драматиком” (Радуловић 2007: 123). У Чеховљевој прози „незнатни догађаји воде великим и суштинским збивањима, а мали људи расту до неочекиваних размера” (Радуловић 2007: 123).

Чеховљев опис чиновникове смрти је једноставно просто саопштење, готово као чиновнички извештај о смрти једног човека:

„Червјакову се у утроби нешто прекиде. Обневидео и оглувео, он устукну према вратима, изађе на улицу и оде посрћући... Кад је махинално дошао кући, легао је, не скидајући униформу, на диван и...умро” (Чехов 1990: 238).

Андрићева слика смрти је далеко дубља и опширнија. То је слика смрти као слика стварног пада, коме је крај у тами, смртоносног пада:

„Само у сновима има таквих падања. Али у сновима не чека на крају тврд и смртоносан камен, него буђење. А ово, ово је стварни пад који се само једном доживи, а коме је крај у тами. Јер нико од живих не може потпуно и до краја да зна како изгледа и шта је то – смртоносан пад [...] овакви доживљају без сведока остају заувек у тами, као саставни део саме смрти.

А пад траје. Човек осећа да пада [...] и то тако брзо да мисао не може ни да га стигне, а камоли да помогне и спасе [...] Доцкан је. Нема више никога. И последња сијалица угасну [...] Ништа. Цео човек се испуни глумим, безименим и вековечним мракотом потпуне несвести”. (Андрић 2008: 537)

4. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП

Наставна обрада Чеховљеве *Чиновникове смрти* и Андрићеве *Приче о кмету Симану* везује се за седми разред основне школе и у духу је опредељења за проблемско-стваралачки методички систем, истраживачку наставну методу и групни рад. Ученици ће бити подељени у три групе (основни, средњи и напредни ниво). Две недеље пре наставне обраде добиће

истраживачке задатке, како би имали довољно времена да се припреме за истраживање, које је замишљено као двочас.

4.1. Истраживачки задаци

4.1.1. Основни ниво

Које су ваше асоцијације на страх и побуну?

Пратите мотив побуне у Андрићевој приповеци *Прича о кмету Симану*.

Пратите мотив страха у Чеховљевој приповеци *Чиновникова смрт*.

4.1.2. Средњи ниво

Прочитајте Андрићеву приповетку *Прича о кмету Симану* у целини.

Упоредите крај приповедака *Прича о кмету Симану* И. Андрића и *Чиновникове смрти* А. П. Чехова.

Размислите о смислу побуне и страха. Одговор потражите у овим приповеткама.

4.1.3. Напредни ниво

Прочитајте Андрићеву приповетку *Ђорђе Ђорђевић*.

Упоредите Андрићев лик *Ђорђа Ђорђевића* и Чеховљевог чиновника на основу мотива ситничавости и опрезности.

Упоредите трагичан крај оба лика и на основу тога закључите коју поруку нам шаљу ове приповетке.

5. ЧЕХОВЉЕВО И АНДРИЋЕВО ДЕТЕ

– мотиви: детињство, писмо, молитва и смрт –

(*Вањка и Књига*)

Када су у питању приповетке у којима се као јунаци појављују деца, и Чеховљеве и Андрићеве приче о деци су другачије од прича на које су ученици навикли. Они руше мит о срећном и невином детињству. Детињство је приказано као сва остала раздобља живота, са пуно бола, патњи, страха, загонетки и чежњи:

„Деца у Андрићевим причама одрастају без љубави, запостављена, сиромашна, не разумеју живот и не сналазе се у немилосрдном свету. Одростање је тешко, оставља трагове и ожилке” (Петровачки 2008: 258–259).

Андрић „спада у писце који не идеализују детињство” (Милатовић 1996: 10), баш као и Чехов.

С тим у вези, компаративно проучавање Чеховљевог *Вањке* и Андрићеве *Књиге* отвара нове могућности наставне обраде. Обе приповетке у основи говоре о односу света одраслих и света деце и уједно су позив за хуманизацију тог односа. Оне су порука и за одрасле и за децу.

Чеховљева новела *Вањка* има двојаку природу: комичну и трагичну, топлу и хладну. Она са једне стране говори о љубави дечака према деди, а са друге стране о насиљу које над дечаком спроводе газда и газдарица код којих учи занат. Комичност и топлина избијају из сећања главног јунака. Трагично и тужно одлика је дечакове стварности. „Тужно писмо деди у село” (Мелетински 1997: 321) апел је једног дечака за помоћ, дечака уплашеног и изложеног неправдама и патњама, отргнутог из стварности и топлине дома. Тај дечак говори у име свих оних који су били или ће бити жртве насиља. Тема коју Чехов бира у модерним временима постаје све актуелнија. Једини глас који постоји у овој приповеци је глас дечака. Она друга страна, страна одраслих остаје нема.

Баш као и дечак Вањка, и дечак у Андрићевој приповеци *Књига* проживљава трауму. За ову приповетку се иначе мисли да је „једна од најбољих Андрићевих приповедака” (Бандић 1963: 155), као и да је управо она „репрезентативна Андрићева приповетка за децу” (Илић 1999: 37). Оно што су обућар Аљахин и његова жена за Вањку, то је за Андрићевог дечака професор-библиотекар. Одрасли су и овде они који не чују, не примећују „оне ситне, невидљиве, а судбносне догађаје у којима се ломе душе тих малих људи, а које ми зовемо децом” (Андрић 2008: 224).

Обе приповетке ће на ученике васпитно деловати, јер их уче какви они не треба да буду као одрасли људи. С друге стране, оне су апел писаца за оплемењивањем односа одраслих и деце.

Осим тога наведене приповетке повезује и мотив писма. Док дечак Вањка пише писмо свом деди, Андрићев дечак чезне да добије писмо – један и други писмо виде као спас.

Писмом дечак Вањка моли деду да дође по њега у Москву и врати га на село. Писмо које пише на Бадње вече је дирљива и интимна исповест једног дечака. Испричана из дечје перспективе, а опет маестрално сликовита и сугестивна.

Дечак у *Књизи* свакога дана на великој црној табли међу именима оних који имају писмо код служитеља тражи своје име:

„Дечак посматра, као увек, ту таблу и имена редом, а сазнање да за њега нема и не може да буде ништа, јер му нико не пише, осећа као нарочити и већ добро познат бол” (Андрић 2008: 224).

Када му се од неког имена учини да је његово, он:

„Види одмах у мислима писмо, право писмо, затворено, са маркама, поштанским жиговима и свим траговима даљине и путовања, са ни сам не зна каквим све порукама, важним, лепим и занимљивим. Шта све не може да садржи једно писмо? Само ко има среће да га добије” (Андрић 2008: 224).

Међутим, убрзо схвати да то ипак није његово име:

„Ни писма нема, ни поруке из даљине. Као што, на жалост, нема ничега лепог ни необичног ни узбудљивог, него само једноличан живот, без чуда и изненађења, саткан од простих и оскудних догађаја, неодређених и нејасних, а мучних и сувопарних дужности и обавеза” (Андрић 2008: 224).

У том тренутку Андрић одлази од мотива писма да би му се касније, на кратко, опет вратио, помињући да након што је ”успешно” вратио књигу библиотекару, дечак таблу са именима срећних добитника писма није ни погледао.

Осим писма у још једном мотиву ова два дечака проналазе утеху – у мотиву молитве. Вања молећи деду, обећава му да ће Бога молити за њега док је жив, а након смрти молиће се за његову душу. Читава новела је заправо Вањкина молитва.

Дечак у *Књизи*, страхујући због казне која би могла да уследи након одлепљених корица књиге, потражио је спас у молитви:

„Шапутао би, заиста, све познате молитве, нечујно, дуго и усрдно. Са дланом на устима [...] упућивао је жарке речи право Богу и његовим

свецима, који, као што се каже, могу да чине и већа чуда, и тражио да се раскоричена књига састави” (Андрић 2008: 227).

На крају је мотив смрти. Вањка у писмо деди каже: „узми ме одавде, иначе ћу умријети” (Чехов 1990: 253), док Андрићев дечак изможден страхом жели да умре:

„Да умрем – мислио је тада дечак у кревету, стегнутих вилица, сав згрчен – да умрем сада одмах! Умрети значило би не морати поверавати се никоме, не чекати чуда која неће да дођу, не одговарати за оно што ниси крив, не морати никад више ступити пред оног риђег, подругљивог човека. То би значило да нестане мене, али са мном и књига, здравих, оштећених и поправљених, и библиотека и библиотекар, и одговорности, и страха од њих. Боже, дај да умрем” (Андрић 2008: 227).

Андрић овде говори о дечаковој „тешкој узнемирености која расте” (Тартаља 2010: 262). Ове реченице представљају „приповедачево потпуно преношење у душу и тело јунака све дотле док јунакова судбина не постане живо ткиво приче” (Тартаља 2010: 261).

Код Андрића побеђује живот, док Чехов оставља простора да читалац допише странице Вањкиног живота, јер „све док људи живе, нема могућег и коначног краја њиховим невољама, надама и сновима” (Набоков 2006: 95). „Новела се завршава нагло, у Чеховљевом маниру” (Жутић 2011: 268). Он се често концентрише управо „на нагли новелистички обрт на крају приче” (Мелетински 1997: 320). „А како је тек завршавао своје приповетке? Неочекивано, нагло, остављајући читаоца да размишља...” (Новачић 2004: 40).

6. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП

Наставна обрада Чеховљеве новеле *Вањка* везује се за шести разред основне школе, док се Андрићева *Књига* обрађује у осмом разреду. Како ниједан Чеховљев текст није замишљен за обраду у осмом разреду, ево прилике да то надокнадимо враћајући се поново његовој *Вањки*, коју ћемо овај пут посматрати упоређујући је са Андрићевом *Књигом*.

Ученици ће бити подељени у пет група. Сви ученици добиће раније материјал за читање код куће. У питању је читање обе приповетке у целини. Прве четири групе чиниће ученици различитих нивоа знања и постигнућа. У

петој групи налазиће се ученици који се добровољно јаве да пишу литерарни рад на тему: *Чеховљево, Андрићево и моје детињство*, чиме се афирмише стваралачка настава.

6.1. Истраживачки задаци

6.1.1. Прва група

Опишите какво једно детињство треба да буде.

Пратите и упоредите мотив детињства у Чеховљевој приповеци *Вањка* и Андрићевој *Књизи*.

Упоредите Андрићев и Чеховљев мотив и ваш први одговор.

6.1.2. Друга група

Зашто се пишу писма?

Пратите и упоредите мотив писма у Чеховљевој приповеци *Вањка* и Андрићевој *Књизи*.

Упоредите Андрићев и Чеховљев мотив и ваш први одговор.

6.1.3. Трећа група

Зашто се најчешће моли?

Пратите и упоредите мотив молитве у Чеховљевој приповеци *Вањка* и Андрићевој *Књизи*.

Упоредите Андрићев и Чеховљев мотив и ваш први одговор.

6.1.4. Четврта група

Зашто неко пожели своју смрт?

Пратите и упоредите мотив смрти у Чеховљевој приповеци *Вањка* и Андрићевој *Књизи*.

Упоредите Андрићев и Чеховљев мотив и ваш први одговор.

6.1.5. Пета група

Напишите литерарни рад на тему: *Чеховљево, Андрићево и моје детињство*.

7. МОТИВ ТУГЕ И УТЕХЕ

(*Туга и О причи и причању*)

Беседа *О причи и причању* „крије мноштво суштина о књижевности и стварању” (Петровачки 2008: 263). Она је „с разлогом ушла у читанке и дошла у ред широко познате есејистике” (Тартаља 2010: 257). У њој Андрић износи своја размишљања о позицији уметности и уметника. Прича је у њој представљена као метафора књижевности, али и читаве уметности. Све што је међу људима током векова исприповедано слило се у једну бескрајну причу.

Андрић повезује приче из древних и модерних времена, јер све причају исто – о судбини човековој: „Основни је мотив причања вазда увек исти: човекова судбина” (Тартаља 2010: 261).

Сврха приче је да победи смрти, па је она нешто као „анти-судбина” (Тартаља 2010: 257), да помогне човеку да се нађе и снађе, те има „своју васпитачко-андрагошку мисију” (Тартаља 2010: 257). Приповедач говори у име свих оних који нису умели или нису стигли да говоре, „у име мноштва” (Тартаља 258). Он њом лечи своје страхове, прича самом себи (Тартаља 2010: 259). У причи је садржана права историја човечанства, а то је њена „сазнајна компонента” (Тартаља 2010: 260). Прича нас учи: како Бити човек.

„Бити човек, рођен без свог знања и без своје воље, бачен у океан постојања. Морати пливати. Постојати. Носити идентитет. Издржати атмосферски притисак свега око себе, све сударе, непредвидљиве и неподвижене, поступке своје и туђе, који понајчешће нису по мери наших снага. А поврх свега треба још издржати и своју мисао о свему томе. Укратко: бити човек” (Андрић 1976: 337).

У контексту ових Андрићевих мисли могуће је посматрати и Чеховљевоу новелу *Туга*. Већ у самом епиграму „Коме да искажем јад свој”, алудира се на потребу да се прича исприча. Тако испричана она ће олакшати душу.

„Патња постаје мања ако се неком исприча. Човеку – патнику је лакше кад прича о својим и туђим патњама. Можда се бола човек једино може ослободити причом?! Зато је она исцелитељска и спасоносна” (Петровачки 2008: 260).

Јона Потапов, главни лик ове приповетке је онај који нас учи како бити човек. Он плива, иако му удари таласа живота нимало не пријају. Међутим, у том океану постојања, једино он има име. Остали ликови су типизирани, они немају име, они су атрибути – униформа, дугоња, грбавко – они су људи, без имена, без душе. У том таквом свету нема за његу утехе:

„Али маса жури не примећујући ни њега ни његову тугу... Туга, голема, бескрајна... Да пукну Јонине груди и да се из њих излије туга, свет би поплавила, а ипак се не види” (Чехов 1990: 163).

Међутим, његова жеља да неком опише своју бол не престаје: „неће ли се између хиљаде људи наћи бар један једини који би хтео да чује за његов бол” (Чехов 1990: 163). На крају, Јона је своју причу испричао кобилици, јер:

„скоро ће бити седам дана како му је син умро, а он још ни с ким није могао да поразговара. Јер треба поразговарати паметно, полагаано, од срца. Треба испричати како се син разболео, како се мучио, шта је пред смрт рекао, шта је говорио, како је умро... Треба описати сахрану и одлазак у болницу по одело покојниково. У селу остала кћерчица Анисја... И о њој треба поразговарати. Зар би се мало шта имало казати и поразговарати?” (Чехов 1990: 164).

Чехов Јонину причу само започиње. Завршавају је три тачке. Оставља простор читаоцу да доприча Јонаину бол, да га утешу. Осим тога, оставља простор за нове боли и причу као утеху.

7.1. *Туга и На други дан Божића*

Чеховљевој новели *Туга* и Андрићеву приповетку *На други дан Божића* повезује исти библијски подтекст. Наиме, реч је о библијској параболи о убогом Лазару из *Јеванђеља по Луки*, која представља Христову проповед о богатом и охолом човеку који је провео живот у весељу и изобиљу. Испред његових врата лежао је болестан сиромаш Лазар, чекајући господареву милостињу. После смрти су промењене улоге: сиромаш је отишао у рај, а богаташ у пакао. Мучећи се у вечном огњу, некадашњи господар моли праоца Аврама да пошаље Лазара да му олакша муке, а Аврам рече: „Синко, сјети се ти си примио добра своја у животу своме, а

тако и Лазар зла: сад пак он се тјеши, а ти се мучиш” (*Јеванђеље по Луки*, 16, 25).

Чеховљев главни лик носи име Јона Потапов. Он је једини, који у новели има име. Остали ликови су типизирани, они немају име. Јонино име је знаковито, име са библијском семантиком. Наиме, име се повезује са пророком Јоном из *Књиге о Јони у Старом завету*, а презиме са легендом о Потопу. У имену се препознаје осим имена Јона и име Ноја, чиме се семантика Потопа удвостручује. С друге стране, Андрићев главни лик нема име, он је само конзул. То сигурно није случајно. Он носи име које има значење само на овом свету и одређује читав његов живот. Та исти конзул ће постати безимен на оном свету, баш као и богаташ из поменуте параболе. Мото Чеховљеве новеле успоставља интертекстуалну везу са стиховима из Давидових *Псалама* у коме псалмопојац тражи помоћ у жалости или невољи. Поука ове јеванђелске параболе послужила је Андрићу да напише мајсторски компоновану причу о кривици која у контексту *Јеванђеља* поприма метафизичке димензије. *На други дан Божића* је модернизована параболола уграђена у реалистички сиже о ревносном конзулу, грађена по мотивима приче о убогом Лазару. Врхунац приче је у епилогу, који садржи поуку до које долази сам протагониста у кошмарном сновиђењу. Долази до неочекиване измене улога и перспективе: конзул се нашао пред вратима страног конзулата чекајући ред са ужасом сазнања да је остао без новца и пасоша. Он у сну осећа на свој кожи сопствену окрутност.

С друге стране, Јона је убоги Лазар. Он осећа на својој кожи окрутност људи као што је конзул, али он не сања, то је његова стварност. Он наилази на неразумевање људи за његову бол. Међутим остаје нада да је он тај који ће се као убоги Лазар тешити у рају, кога ће као Јону Бог ослободити из утобе кита и који ће се као Ној спасити Потопа, као и да ће његове молитве као и Давидове речи стићи на праву адресу. Ово је још једна потврда Чеховљевог дара да једног малог, обичног човека уздигне на пијадестал великих јеврејских мудраца и пророка.

8. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП

Чеховљева новела *Туга* и Андрићева беседа *О причи и причању* налазе се у наставном програму за први разред средње школе. Поред њих овом наставном обрадом ученици се уводе у свет *Библије*, која се такође

обрађује у овом разреду. Ученици ће бити подељени у четири групе. Свака група ће две недеље раније добити истраживачке задатке, као и материјал за читање код куће.

Након наставне обраде, ученици ће резултате свог истраживања представити на јавном часу, коме ће присуствовати други наставници и ученици школе. Тиме ће бити промовисана истраживачка наставна метода, али и компаративна и интертекстуална наставна метода, које отварају нове просторе модерне и креативне наставе.

8.1. Истраживачки задаци

8.1.1. Прва група

Пратите мотив туге у Чеховљевој новели *Туга*.
Има ли утехе у овој новели?

8.1.2. Друга група

Протумачи мисао из Андрићеве беседе *О причи и причању*:

„Бити човек, рођен без свог знања и без своје воље, бачен у океан постојања. Морати пливати. Постојати. Носити идентитет. Издржати атмосферски притисак свега око себе, све сударе, непредвидљиве и непредвиђене, поступке своје и туђе, који понајчешће нису по мери наших снага. А поврх свега треба још издржати и своју мисао о свему томе. Укратко: бити човек”.

Повежи ову мисао са ликом Јоне Потапова из Чеховљеве новеле *Туга*.

8.1.3. Трећа група

Шта о улози приче (књижевности, уметности) Андрић каже у својој беседи *О причи и причању*?

Шта прича доноси Јони Потапову у Чеховљевој новели *Туга*?
Повежите одговор са Андрићевом беседом.

8.1.4. Четврта група

Прочитај параболу о убогом Лазару из *Јеванђеља по Луки*.

Прочитај Андрићеву приповетку *На други дан Божића*.

Повежи Јону Потапова из Чеховљевог новеле *Туга* и конзула из Андрићеве приповетке *На други дан Божића* са ликовима из библијске параболо, убогим Лазаром и богатим господаром.

9. ПРИМЕРИ МУЛТИМЕДИЈАЛНИХ ОБРАДА

Мултимедијски приступ у настави „омогућава далекосежну објективизацију различитих ситуација учења и поучавања” (Педагошки лексикон 1996: 305), али и „примену различитих наставних облика, поступака и метода, диференцијацију и индивидуализацију, рационализацију и оптимализацију рада и учења и остваривање ефикаснијих резултата” (Педагошки лексикон 1996: 304). Представља један од модерних приступа настави, према којима ученик није објекат поучавања, већ субјекат наставног процеса. Наставник не поучава, него усмерава наставни процес у коме ученици освајају знања. Све то „пружа више слободе ученицима, али и прилике за самостални и истраживачки рад, као и задовољство у учењу” (Сучевић 2010: 118).

Србија је окружење у коме је дуго владао традиционални образац образовања и опредељење за фронтални облик рада без учешћа иновација. Учење је било механичко, без истраживачког и пројекатског рада. Све то скупа доноси знање које је неприменљиво у свакодневном животу. Ученике треба усмерити на решавање проблемских задатака, како би научено могли повезати са животним ситуацијама.

Мултимедијални приступ у настави је иновативни модел, који „окрепљује чула, очигледније приказује садржаје и самим тим омогућава трајније памћење” (Сучевић 2010: 118). Доводи до рационализације и активизације. Међутим, „захтева и комплексна знања и искуства, изискује време, енергију и стрпљење за примену” (Сучевић 2010: 121).

Јасно је да мултимедиј нема решење за све проблеме савременог наставног процеса. Разлог његове тешке применљивости је и неповољан положај просвете и школства у Србији. С друге стране, нису ни сви наставни садржаји погодни за овакву наставну обраду. Деца понекад изискују и близак контакт са наставником. Стога треба пронаћи „разумну границу у употреби медија” (Сучевић 2010: 125).

Ослушкивањем потреба нових генерација, управо се мултимедија намеће се као незаобилазна:

„Ученици данас испољавају мање афинитета према прописаној лектури, а пажњу им заокупљају бројне компјутерске игрице и интернет, стога на наставнику књижевности стоји и обавеза да осавремени наставу и у њу уведе модерну технологију” (Стакић 2002: 54).

Иако су препреке, када је у питању увођење мултимедијалних средстава у наставу бројне, почев од техничке неопремљености школа, често информатичке неписмености наставника, али и времена и труда које је потребно утрошити како би мултимедија остварила своје највише домете, свакако треба покушати. Временом, све препреке постају небитне, ситне, наспрам резултата који се постижу. Често су ученици ти који ће у области мултимедије можда показати боље знање од својих наставника, али суштина наставе и треба да буде управо у партнерском раду наставника и ученика.

У овом делу рада биће понуђени методички модели свих до сада наведених тема, са акцентом на мултимедијалној обради. Већина модела замишљена је у виду ученичких пројеката, са циљем промоције стваралаштва ученика. Коришћене су предности и могућности аудио- и видео-записа, анимација, презентација, сајта www.kahoot.it⁴, али и Google Docs⁵. У стручној литератури се препоручују:

„специјални, синтетски часови књижевности, панорамски час, радионичарски облици рада, књижевно-музички, књижевно-сценски, књижевно-филмски часови, мултидисциплинарни, такмичења у драматизовању текстова, изради сценарија, рецитовању, вежбању сценског говора, беседништву итд., тј. све више се инсистира на реализацији едукативних радионица као доминантним обликом активног учења/наставе” (Карановић, Јокић 2014: 6).

У том правцу крећу се и наставне обраде које следе.

Повезивање Чеховљевих и Андрићевих приповедака отвара бројне могућности мултимедијалне обраде. Једна од идеја јесте да се организује мала фотографска колонија на тему *Трагом Андрићевих и Чеховљевљих лица*,

⁴ Kahoot је једноставан и иновативан веб-алат намењен изради и игрању квизова. Овај интерактивни алат користи елементе учења кроз игру. Код ученика подстиче такмичарски дух, те тако повећава мотивацију. Најпре треба на веб-страници www.create.kahoot.it направити квиз, који је касније могуће радити на веб-страници www.kahoot.it.

⁵ Google Docs нам омогућава да пишемо, уносимо измене и сарађујемо где год да смо и то бесплатно. Google Docs свима омогућавају да истовремено раде на истом документу.

стаза и предела. Како је Сава Шумановић један од наших најпознатих сликара, могуће је у истраживање укључити и његова дела. Наиме, ученици би након читања задатих приповедака, у току једномесечног истраживања, покушали да пронађу личност или пејзаж који би се могао повезати са поменутиим делима, али и да то фотографишу. Након тога, на изложби фотографија свако од ученика би укратко представио своју фотографију. На крају, жири који би чинили локални фотограф, сликар и наставник Ликовне културе прогласили би победника, а најуспелије фотографије биле би штампане у виду брошуре.

Обрада *Приче о кмету Симану, Ђорђа Ђорђевића и Чиновникове смрти* замишљена је као драмска изведба на тему *Разговор Симана, Ђорђа и Чиновника – Могло је другачије*:

„Најпогоднији начин за креативно поигравање са књижевним текстом по мишљењу методичара представља примена основних поставки сценске уметности (различити облици драматизације као што су слободне драмске импровизације, пантомимске вежбе, глума на задати лик и тему, играказ и сл.), те се стога залажу за увођење што више оваквих садржаја у савремене наставне планове и програме језика и књижевности” (Карановић, Јокић 2014: 67).

Уз помоћ наставника Информатике у виду кратке видео-анимације ученици би могли представили ову тему. Циљ овог филма – указати ученицима на могућности креативног решавања проблема. У изради филма, поред ученика, наставника Српског језика и Информатике, учествовали би и педагог и психолог школе.

Поређење Андрићеве *Књиге* и Чеховљеве приповетке *Вањка* замишљено је као симулација ТВ емисије на тему *Чеховљево, Андрићево и моје детињство*. Како бројне друштвене мреже пружају могућност директног преноса, уз подршку родитеља ученика, ту могућност би било могуће искористити. Учионица би постала мали ТВ студио: камерман, водитељ, публика, сценографија и гости (Вањка, Дечак и неколико ученика). Свако од гостију говорио би о изазовима свог детињства, проблемима на које наилази. Водитељ и публика би постављали питања. Циљ ове емисије јесте емотивно укључивање одраслих у решавање проблема ученика. На крају, педагог и психолог школе, дали би кратки резиме емисије, као и стручне савете, како се поменути проблеми могу превазићи.

Осим тога, уз могућности Google Open Documenta ученици би заједно писали *Писмо Чеховљевог Вањки и Андрићевом дечаку*. Један од ученика кроз кратку мултимедијалну презентацију подсећа остале ученике о писму као форми изражавања како приватном тако и службеном. Ученици пишу писмо истовремено, али свако од њих то ради посебно, на свом рачунару, у кабинету. На крају, на следећем часу, који би уједно био припрема за писмени задатак, исправили би правописне и граматичке грешке и стилски обликовали текст, користећи пројектор и тзв. паметну таблу. Ученици се овим путем упознају са могућностима модерне технологије, али и заједно стварају уметнички текст.

Како су оба дечака усамљена, док Вањка пише писмо не знајући адресу, Андрићев дечак жељно прижељкује писмо које не стиже, ученици би могли покренути хуманитарну акцију. Најпре, ученици треба да направе мало истраживање на интернету у коме би пронашли некога коме би њихово писмо измавило осмех. Њихов задатак био би да напишу писмо, а у школи би након тога покренули акцију *Слаткиши за осмех*. Прикупљање слаткиша могло би да се одвија у току школских одмора, али и на организованој школској журци или спортој утакмици на којој би против екипе ученика школе играли наставници школе. За организацију ученици би могли да користе бројне могућности друштвених мрежа и тако квалитетно утроше време које проводе испред рачунара и сличних уређаја. Улазнице за журку или утакмицу били би слаткиши, који би заједно са писмом у нечији усамљени живот донели осмех. Ово је прави начин да се књижевност повеже са животом, јер има ли ишта лепше од ХУМАНОСТИ?!

Чеховљева приповетка *Туга* говори о трагичној судбини Јоне Потапова. У виду презентације, видео-анимације или кратког видео-записа ученици би приказали Јонину судбину. Све то пратиле би одговарајуће мисли из Андрићеве *Беседе*. Ученици добровољци могли би да у видео-запису говоре о својој тузи или тузу својих блиских рођака и пријатеља. Након тога било би пожељно организовати радионицу о могућностима за превазилажење туге, али и повећању емпатије на туђу тугу. Могуће је у оквиру затворене групе на једној од друштвених мрежа, поставити видео-записе и организовати дебату.

10. ЗАКЉУЧАК

Компаративна анализа Чеховљевих и Андрићевих приповедака вишеструко иновира наставу књижевности. Најпре се њом у наставну праксу уводе компаративна и интертекстуална метода, које у средишту интересовања када је у питању наука о књижевности како код нас тако и у свету. Поред тога, промовише се проблемско-стваралачки методички систем, као и истраживачка наставна метода, чији је заједнички циљ подстицање стваралачке способности ученика и креативне улоге наставника у васпитно-образовном процесу. Наставник постаје мотиватор и организатор, а у средишту наставе су ученик и књижевно дело. Анализом се, такође, изједначава разлика између Андрића, као једаног од најзаступљенијих писаца у наставним програмима за основну и средњу школу и помало запостављеног Чехова. Уводе се нове приповетке, које до сада нису биле заступљене у наставним програмима. Осим тога, проширује се круг писаца чије се дело доводи у везу са Андрићевим. Ту везу на нивоу поезике уочио је и изложио у свом раду Милан Ђурчинов, те је његов рад на известан начин и био камен темељац овој анализи, њена иницијална мотивација. На крају, понуђени су примери мултимедијалних обрада наведених тема, са циљем осавремењавања наставе.

Повезивањем приповедака наведених писаца са Библијом, књигом над књигама. „Древне библијске параболе уче нас да је прва прича покренута љубављу” (Радуловић 2003: 152). Љубављу је покренута и ова анализа, љубављу према књизи, према позиву наставника, према бескрајној причи Библије, Чехова, Андрића, љубављу и жељом да се та љубав пренесе даље и освоји неке нове, младе универзуме и космосе: „Може се пуно тога урадити само треба упалити пламичак у срцима младих”⁶.

За крај, остављам речи Весне Радуловић⁷, која је у једном интервјуу на питање шта је кључ добре инклузивне праксе између осталог одговорила: „Довољно је само раширити руке”⁸. Мислим да би се то исто могло

⁶ Интервју са Даринком Матић-Маровић поводом Седмојулске награде, Илустрована политика, 8. јули 1986, стр. 27.

⁷ Весна Радуловић је чланица мреже за подршку инклузивном образовању и просветна саветница Школске управе Нови Сад.

⁸ Интервју се налази на интернет адреси <http://teaching-academy.com/intervju-sa-vesnom-radulovic/>.

применити и на целокупну наставну праксу. Стога, ова анализа су моје с љубављу раширене руке.

ЛИТЕРАТУРА

- Андрић, И. (1976). *Есеји и критике*. Сарајево: Свјетлост.
- Андрић, И. (2008). *Сабране приповетке*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Библија или Свето писмо Старога и Новог завјета* (1993). Београд: Британско и инострано библијско друштво.
- Бандић, М. (1991). “Октобар–март”. *Књижевност* 46: 621–623.
- Ђурчинов, М. (1991). “Андрић и Чехов”. *Књижевност* 46: 607–612.
- Жутић, Д. (2011). “Антон Павлович Чехов у наставном прочитавању”. *Славистика* 15: 267–276.
- Илић, П. (1999). *У свету Андрићеве уметности*. Нови Сад: Змај.
- Илић, П., Гајић, О., Маљковић, М., Кошничар С. (2011). *Читањем ка стварању – стварањем ка читању*. Нови Сад: Градска библиотека – Прометеј.
- Калезић, С. (2006). “Однос истока и запада у дјелу Ива Андрића”, у *Дјело Ива Андрића у новом миленијуму : зборник радова*, ур. Ј. Вучетић (Нови Сад: Змај, Херцег Нови: Просвјета): 116–141.
- Карановић, З., Јокић, Ј. (2014) “Криза читања и (могући) начини њеног превађања у настави“, у *Мотивација ученика за читање књижевних дела*, ур. Наташа Половина (Нови Сад: Филозофски факултет): 5–8.
- Марковић, С. Ж. (2010). “Историјски дух у књижевном делу Иве Андрића”, у *Прилози језичком и књижевном образовању. предавања са семинара за наставнике и професоре српског језика и књижевности : 100 година друштва II*, ур. Б. Милић и В. Брборић (Београд : Друштво за српски језик и књижевност Србије): 109–116.
- Мелетински, Ј. (1997). *Историјска поетика новеле*. Нови Сад: Матица српска.
- Милатовић, В. (1996). *Књижевно дело Иве Андрића у настави*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Набоков, В. (2006). *Есеји*. Београд: ННК Интернационал.
- Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Новачић, А. (2004). *Досије Чехов*. Београд: Zepher book world.
- Педагошки лексикон* (1996). Ур. П. Пијановић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровачки, Љ. (2008). *Методика истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.

- Петровачки Љ., Штасни Г. (2010). *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Радуловић, О. (2003). *Лист небеске књиге*. Нови Сад: Змај.
- Радуловић, О. (2007). *Речи са чистих усана*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Стакић, М. (2002). *Стручне методе у настави књижевности*. Чачак: Легенда.
- Сучевић, В. (2010). “Обрада наставних садржаја применом модела мултимедијалних презентација”. *Речи* 3: 117–128.
- Showalter, E. (2010). *Teaching literature*. Malden (MA) : Blackwell.
- Тартаља, И. (2010). “Андрићева беседа о причи и причању”, у *Прилози језичком и књижевном образовању. предавања са семинара за наставнике и професоре српског језика и књижевности : 100 година друштва I*, ур. Б. Милић и В. Брборић (Београд : Друштво за српски језик и књижевност Србије): 257–262.
- Чехов, А. П. (1990). *Сабрана дела. Приповетке*. Београд: Југославија публик, Чаковец: Зрински.

Jovana Davidović

ANDRIĆ AND CHEKOV IN THE TEACHING PROCESS

Summary

Dealing with an intertextual connection in the stories of Anton Pavlovic Chekhov and Ivo Andrić, this paper extends this relationship. The aim is to show the intertextual links in the stories of Chekhov and Andrić in the context of male characters. The comparison is based on the following motives: rebellion, fear, caution, pettiness, childhood, letter, prayer, death, grief, consolation. In addition, some of these motives are connected with the Biblical subtext. The classwork also includes multimedia, which undoubtedly presents an important factor of successful teaching in contemporary education. As such, these stories are a good starting point for the methodical processing, which is in the spirit of the research teaching method, where students become familiar with the comparative literary method. The paper is designed as an incentive for the creation and modernization of the subject Serbian Language and Literature, with the aim to emphasize the principle of scientific approach in the contemporary teaching context and encourage active and creative reading. Through the application of contemporary methodical findings, this paper fights against every scheme, stereotype and rote learning, being bound by the artistic essence of literature. This way has achieved the most important goal of teaching literature – creating love for the book. Such teaching processing aims to help to overcome the reading crisis, certainly one of the biggest modern problems. The comparison of

Chekhov's and Andrić's work provides an opportunity to mutually illuminate the beauty and complexity of their work and innovate teaching literature. The aim is to show the comparative links in the stories by Chekhov and Andrić and expand the circle of writers with whom Andrić's work corresponds.

Keywords: short story, essay, motive, character, comparative method, intertextuality, Biblical subtext, teaching methods, multimedia.

Primljeno: 10.5.2017.
Prihvaćeno: 15.10.2017.

**НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И
КУЛТУРА**

TEACHING SERBIAN LEARNERS ENGLISH PHRASAL VERBS: THE TRADITIONAL APPROACH VS. THE COGNITIVE LINGUISTIC APPROACH¹

ABSTRACT

This study examines the results obtained by using the traditional and the cognitive approach to teaching phrasal verbs. The control group was taught phrasal verbs using the traditional way i.e. by providing a direct translation into Serbian. In the experimental group the author presented the verbs by explaining the meanings of the very particles and the meanings they develop. Both groups were given a test immediately after they received input. They were also tested on the meanings of untaught phrasal verbs three weeks later. Utilising the cognitive approach helped the students learn the phrasal verbs more successfully. The students who knew various meanings of the particles were able to understand the meanings of the whole phrasal verbs better. The experimental group was able to predict the meanings of the untaught phrasal verbs in the delayed test better than the control group.

Keywords: phrasal verbs, particles, traditional approach, cognitive approach, translation, retention, metaphorical conceptualisation, opaque meaning, transparent meaning.

¹ This paper is a shorter version of a seminar paper that was submitted in fulfillment of the requirements for the exam *The Contrastive Analysis of Language* at the Faculty of Philosophy in Novi Sad (doctoral studies). It was written under the mentorship of Professor Predrag Novakov, PhD.

PODUČAVANJE SRPSKIH UČENIKA ENGLLESKIM FRAZINIM GLAGOLIMA: TRADICIONALNI PRISTUP U KONTRASTU SA PRISTUPOM KOGNITIVNE LINGVISTIKE

APSTRAKT

Ovo istraživanje istražuje rezultate dobijene upotrebom tradicionanog pristupa i kognitivnolingvističkog pristupa u nastavi frazinih glagola. U kontrolnoj grupi korišćen je tradicionalni pristup u podučavanju frazinih glagola – istraživač je davao direktne prevode za ove jedinice, bez obaziranja na osnovno (dubinsko) značenje partikula. U eksperimentalnoj grupi istraživač je predstavio frazne glagole sa akcentom na značenje samih partikula i traženjem veze između osnovnog i njegovih izvedenih značenja. Obe grupe su testirane neposredno nakon inputa, ali i nakon tri nedelje kako bi se ustanovilo razumevanje neobrađenih frazinih glagola. Polaznici su uspešnije savladali frazne glagole kad su bili podučavani kognitivističkim metodom (i dugoročno i kratkoročno). Polaznici kojima je skrenuta pažnja na raznovrsna značenja partikula mogli su bolje da razumeju značenje frazinih glagola kao celine. Eksperimentalna grupa, koja je bila podvrgnuta kognitivističkom pristupu, mogla je bolje da prepozna značenje nepoznatih frazinih glagola.

Ključne reči: frazini glagoli, partikule, tradicionalni pristup, kognitivistički pristup, prevodenje, metaforička konceptualizacija, neprozirno značenje, prozirno značenje.

1. INTRODUCTION

Phrasal verbs seem to pose a problem in the classroom and deserve more attention and a specially devised approach. One of the reasons why they are challenging might lie in the fact that they are often covered in class in an inappropriate manner. They are often regarded by teachers as units that cannot be mastered by using any logic. Serbian translations are provided to the students without any consideration of the meanings that the elements of these units have. However, there are alternatives to the traditional approach to teaching them. The cognitive approach attempts to go into the developed and abstract meanings of the particles and link them to the basic and more literal (physical) meanings that the particles have in isolation.

The aim of this research is to see how the students manage to understand and remember familiar and unfamiliar phrasal verbs, focusing primarily on the particles. Both the traditional and cognitive approach to teaching phrasal verbs will be put to use. It is expected that the modern (cognitive) approach will be

more appealing to the students and that it will help them master these units more successfully.

The first hypothesis regarding the research is that the learners are able to better comprehend and memorise the meanings of both separate particles and whole phrasal verbs when they are taught by means of the cognitive linguistic approach. The second hypothesis that is intricately connected to the previous one is that if the students are more aware of the possible meanings of the particles in phrasal verbs, they will automatically be able to perform better in understanding the meaning of the whole phrasal verb. The third hypothesis is that the performance of the experimental group will be better than that of the control group when both groups are given a test with untaught (unfamiliar) phrasal verbs, assuming that the experimental group will apply the cognitive linguistic approach.

The research by Ganji (2011) deals with the same subject matter. Forty-five Iranian EFL university students took part in the research that he conducted (Ganji 2011: 1497). The primary aim of the study was to establish the importance of metaphors in the process of memorisation, retention and prediction of the meanings of a certain number of phrasal verbs. In the control group, the students were provided with L1 equivalents of English phrasal verbs in order to simulate a traditional approach. The aim in the experimental groups was to present these units by using the cognitive linguistic approach. The experimental group was given orientational metaphors hidden behind the meanings of the particles that constituted the phrasal verbs. All the students were given the same test in which they were asked to provide the appropriate particle for each phrasal verb. The first test was given to all the students two hours after they had finished the class. The same test was given to them five weeks later. The third one that they did contained 20 untaught phrasal verbs which consisted of the same particles as the ones that they had previously done. The results on the immediate test did not significantly differ, while there was a considerable difference in the test results obtained in the delayed and untaught test. The students in the experimental group scored fairly better than the ones in the control group.

Ganji (2011: 1503) concludes that if the teacher is particularly interested in the students memorising the meanings of phrasal verbs in the short run, providing a translation can be effective. However, if the primary objective is to improve students' ability to retain the meanings of phrasal verbs in the long run, then metaphoric conceptualisation plays a key role. The Iranian author also states that the unpredictable nature of unfamiliar phrasal verbs can be overcome by taking into account the usual meaning of the particle and trying to find the

metaphoric meaning that is transferred from the more literal to the more abstract meanings.

1.1. Phrasal verbs

When it comes to the linguistic phenomenon of phrasal verbs, they can be understood as types of verbs that are comprised of a sequence of lexical elements combined with either one or more adverbial or prepositional particles (Crystal 1980: 170). This is the definition that will be used for the purposes of this work. According to the Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs (1997: 1), phrasal verbs are not merely an integral part of everyday and informal language, but they can also be found in written and formal texts. The same source also points out how difficult they might be to learn due to the fact that the meaning of the whole phrasal verb as a unit can be completely unrelated to the meaning of the constituents (verb and particle) or because even the slightest change in the use of the particle can result in a complete change in the meaning of the phrasal verb.

1.2. The traditional approach

When analysing the traditional approach to teaching phrasal verbs, one must consult what grammarians of the 1970s and 1980s thought about the issue at hand. In her observation of the matter, Kovacs (2011: 143) draws attention to grammarians such as Bolinger, Lipka, Sroka and Fraser and states that their perception of phrasal verbs is that of units which are arbitrarily comprised of a verb and particle. She also points out that these authors usually discuss phrasal verbs from the perspective of their syntactic properties, whereas no attention is dedicated to linguistic meaning, except for spatial and aspectual meaning. Kovacs (2011: 144) lists grammarians such as Lindner, Lakoff, Rudzka-Ostyn, Tyler and Evans, who claim that the meaning of the particles is rather like a network of senses that are intricately intertwined and that phrasal verbs can be presented to learners in a more systematic and analysable fashion. To illustrate some of the misconceptions that exist among the majority of traditionalist teachers and learners about the nature of phrasal verbs, Marks (2005, as cited in Kovacs 2011: 141) names some of them. Firstly, he states that phrasal verbs are illogical to a great extent, along with being random and unpredictable in their meaning and word combinations. Secondly, he points out their uniqueness to English and, therefore, it is difficult to compare them as a linguistic phenomenon to other

languages. Another observation is the insistence on phrasal verbs being colloquial and informal in style and thus of less importance for discussion, which diverts the learners' attention away from them. Related to this is the assumption that all phrasal verbs have their *proper* equivalents which are in nature non-phrasal.

1.3. The cognitive linguistic approach

Evans et al. (2007: 2) say that cognitive linguistics is a modern school of thought and practice that focuses on trying to examine the relationship that exists between the human language, mind and experience.

Kovacs (2011: 146) summarises the words of cognitive linguists by saying that, in phrasal verbs, the meanings can range from a more concrete reference to a more abstract one, and that what actually links these meanings is metaphor. She adds that this link is at times unnoticeable for foreign learners and that they are incapable of identifying the metaphor that lies behind the abstract meaning. She provides a couple of instances of phrasal verbs which can be used both literally and abstractly in order to exemplify the intentions of this more modern approach to linguistics. The example that she uses is of dogs digging up a bone and of a fact being dug up. However, this is obviously not going to pose such a problem for learners as the connection is quite transparent. Moon (2005, as cited in Kovacs 2011: 147) deals with the phenomenon of those particles that are used metaphorically. She focuses on phrasal verbs with such particles to highlight the fact that the cognitive linguistic approach can play a key role in bridging the differences between the literal and metaphorical meanings of particles. To illustrate this, Moon (2005, as cited in Kovacs 2011: 147) discusses the particle *up*, which literally denotes an upward movement, whereas metaphorically, it can refer to an increase in size, number or strength (e.g. *went up*).

According to Tyler and Evans (2004: 261), there is a polysemy network that is based on one key sense instead of there being a list of meanings that are not related. To further illustrate the core of the cognitive approach, Morgan (1997: 355) further expands metaphoric interpretations by saying that the different meanings of particles and phrasal verbs are just metaphorical extensions of one meaning.

2. RESEARCH METHODOLOGY

2.1. Participants

Twenty participants were tested in this research. All of them attended lessons of English in a private language school in Novi Sad, Serbia. All twenty participants had their regular lessons with their teacher (the author of this study), twice a week. These lessons lasted 90 minutes, or 180 minutes per week. The students had all previously completed the B1 level of English and were attending the upper-intermediate (B2) level of English. This level was chosen for the research of phrasal verbs because they were already familiar with such a linguistic phenomenon.

2.2. Research design

When it comes to the nature of this study, it is quasi-experimental due to the fact that the participants were taken from the already existing groups of the B2 level. In other words, the choice of the students was not random and they all attended the same private school and were taught by the same teacher. These students were taught English in two different groups, but all the students were officially at the same level of knowledge. Both the experimental and control group consisted of 10 students each. In the control group, the students were taught by means of the traditional approach. In the experimental group, the students were subjected to the cognitive linguistic approach. They were told about the semantic similarities that exist between the primary meanings of particles in isolation and the developed meanings of the particles used in the chosen phrasal verbs. These developed meanings were traced back to the primary ones and the aim was to understand the logic behind those phrasal verbs that were more idiomatic. *To figure out* was not merely explained as *to discover* or *understand*, but was rather broken down into its pieces, with the abstract meaning reconstructed to its essence. The particle *out* was explained as *leaving one's field of current knowledge in order to expand it*. This leaving process is similar to the outward direction that the particle implies in its primary meaning, which makes sense to the students and facilitates the learning process. The following phrasal verbs were included in the test: *cross out, stick out, draw out, die out, work out, eat out, chip in, take in, kick in, break in, bring out, figure out, set in, branch out* and *muck in*.

2.3. Instrumentation

The students of both the control and experimental group were given a test immediately after they were taught in their respective ways. This was the *immediate test*. It consisted of two different papers. In the first paper, the students were asked to read ten sentences in which the particles were put in bold. In each of these ten sentences, there was one phrasal verb. The multiple-choice question that was provided for each sentence enquired about the meaning of the very particle in the phrasal verb, with four options given. On completing that, the students were given another paper (test) which consisted of only five sentences, each containing one phrasal verb. The focus was on the whole unit in this second test. The questions were of a multiple-choice nature, offering four options. Twenty days after taking the first test (its two parts), the students of both groups were given the *delayed test*. They were expected to guess the meanings of untaught phrasal verbs that contained the same particles as all the other ones from the previous test. The purpose of the immediate test was to see how well the students understood the covered units, while the point of the delayed test was to ascertain their ability to retain new units and deal with unfamiliar ones.

2.4. Data collection procedure

The students of both groups received a prepared text with ten phrasal verbs. The phrasal verbs were subsequently discussed one by one. The students were asked by the teacher to come up with the adequate Serbian translations. They were guessing from the context and heavily relying on the meaning of the verbal part. No time was spent going into the meanings of the particles within the phrasal verbs. Once the translations of the phrasal verbs were written on the whiteboard, the students were given two papers, one after the other. On the first paper (part 1) of the immediate test, the students had to answer 10 questions about the meanings of the particles in 10 phrasal verbs in a context. The two particles which were provided were *in* and *out*. In the delayed test, which the students did 20 days later, the students were required to guess the meanings of 5 unfamiliar phrasal verbs.

In the experimental group, the teacher did not try to elicit a Serbian equivalent for each verb. Each verb was analysed by paying special attention to the meaning of the particle in each phrasal verb and by looking for either an English synonym or short descriptive definition of the whole unit. When the

various meanings of the particles were analysed separately and written on the board, the following step was to draw the students' attention to the fact that these meanings were inherently connected and that they were merely metaphorical extension of a more physical concept. To further illustrate and clarify this, the meaning of the particle *out* was first narrowed down to its physical and literal meaning which implies the physical distance from something. This meaning was further expanded into the other ones in such a way that they could comprehend this internal connection between these meanings. The aim of the teacher was to show that extinction, exclusion, extension, appearance and mental distance were all actually conceptually connected to the idea of physical distance. The same was done with the particle *in* and its meanings.

3. RESULTS, ANALYSIS AND DISCUSSION

This section of the study deals with the findings that were compiled after the students had taken the two tests. Particular students will be addressed under the name of C1, C2, C3 etc. (for students from the control group), whereas the students from the experimental group will be referred to as E1, E2, E3 etc. The correct answers will be provided in bold.

3.1. The immediate test

3.1.1. The control group (part 1)

In part 1 of the test, exercise number 1, the students chose among 4 answers for each question. With regard to the particle *out*, which was used 6 times in the phrasal verbs, these were all the options that were used as the definitions of the particle: 1) exclusion 2) appearance 3) extension 4) extinction 5) mentally going beyond 6) physically outside.

It is of great importance to note that the possible meanings of the particles at hand were not discussed in class, nor were they in any way associated with any metaphorical meaning that they could have in these phrasal verbs. However, the examiner made sure that the students were at least familiar with the meanings of the English words used in the four options.

The sentences (questions) that the students got in part 1 were as follows:

*1. If you make a mistake, just cross it **out**.*

a) exclusion b) appearance c) extinction d) extension

Sixty percent of the students managed to answer the question correctly. The meaning of this particle is not so transparent (literal) and if this fact is taken into account, the percent of the correct answers is not considered to be low.

2. *She's new to the job and it really sticks **out**.*

a) exclusion b) appearance c) extinction d) extension

The meaning of the particle was more abstract. Fifty percent of the students answered this question correctly.

3. *The director drew the meeting **out** for another hour with a series of tedious questions.*

a) exclusion b) appearance c) extinction d) extension

The percentage of those who answered correctly was unexpectedly high (60%), bearing in mind that the meaning of this particle is quite abstract. The students conceivably managed to understand the proper meaning by relying on the context.

4. *Many of the customs of village life have died **out** over the years.*

a) exclusion b) appearance c) extinction d) extension

The meaning of the particle is quite opaque but it seemed to have been fairly easy for the students, since 70% were correct. The students were able to answer correctly probably by taking into account the meaning of the verbal part.

5. *We couldn't work **out** why they looked so guilty.*

a) exclusion b) appearance c) physically outside d) mentally go beyond

Only 30% of them managed to provide the correct answer. The meaning of the particle is abstract and there is a high likelihood that the students opted for the more literal meaning because it could also have made sense. The phrasal verb *to work out* has, alongside many other phrasal verbs, a variety of meanings.

6. *The cost of eating **out** is quite high here.*

a) extinction b) extension c) physically outside d) mentally go beyond

In total, 80% of the students were able to identify the correct answer, presumably due to the fact that *out* had a very literal meaning in this phrasal verb.

The options that were provided for the particle *in* are as follows: 1) participation/contribution 2) understanding/acquisition 3) effect 4) being physically inside.

7. *We all chipped **in** so that we could afford a really expensive present.*

a) understanding/acquisition b) participation/contribution c) being physically inside d) effect

The students apparently had much more difficulty identifying the appropriate answer. It would be logical to assume that the reason why only 40%

of them were able to come up with the appropriate answer lies in the nature of the particle's abstract meaning.

8. *It was quite an interesting lecture but there was just too much to take in.*

a) *understanding/acquisition* b) *participation/contribution* c) *being physically inside* d) *effect*

A very low percentage of them (30%) were capable of deciding on the correct option. The opaque nature of the particle's meaning is most probably the primary reason as to why only 3 students tackled this sentence in an appropriate manner.

9. *It takes about half an hour for the tablets to kick in.*

a) *understanding/acquisition* b) *participation/contribution* c) *being physically inside* d) *effect*

Only 4 students (40%) guessed the right meaning, probably due to high idiomaticity.

10. *They broke in through the kitchen window.*

a) *understanding/acquisition* b) *participation/contribution* c) *being physically inside* d) *effect*

Seventy percent were correct. The meaning of this particle is very transparent.

3.1.2. The control group (part 2)

The questions in part 2 also came with four options. Five sentences were provided, and each contained a phrasal verb. These were all the options that were provided: 1) to understand something 2) very easy to notice 3) to make something continue for longer than is usual or necessary 4) to start to have an effect 5) to give an amount of money, especially to pay for something together.

The sentences with their analysis will now be listed:

1. *She's new to the job and it really sticks out.*

a) *to understand something* b) *very easy to notice* c) *to make something continue for longer than is usual or necessary* d) *to start to have an effect*

Seventy percent of the students provided the correct answer. When compared to how efficient the students were in identifying the meaning of the particle in the same phrasal verb, it is obvious that they were more familiar with the meaning of the whole phrasal verb. The meaning of the whole unit was presented to them in class, whereas the meaning of the individual particle was not.

2. *We couldn't work out why they looked so guilty.*

a) to understand something b) to notice something very easily c) to make something continue for longer than is usual or necessary d) to start to have an effect

Seventy percent guessed the right answer. There is a distinct difference between the percentage of the correct answers for the whole phrasal verb, and for the particle (30%). Again, this can be ascribed to the fact that the students were directly exposed to whole phrasal verbs, without any focus on the particular meaning of the particles.

3. *It takes about half an hour for the tablets to **kick in**.*

a) to understand something b) to notice something very easily c) to make something continue for longer than is usual or necessary d) to start to have an effect

Sixty percent of the students knew the correct answer. When compared to the understanding of the particle (40%), it is clear that the level of understanding is slightly higher.

4. *The director **drew** the meeting **out**.*

a) to understand something b) to notice something very easily c) to make something continue for longer than is usual or necessary d) to start to have an effect

Sixty percent of the students provided the correct answer, which is similar to the 60% for the particle.

5. *We all **chipped in** so that we could get what we wanted.*

a) to give an amount of money, especially to pay for something together b) to understand something c) to notice something very easily d) to make something continue for longer than is usual or necessary

A total of 60% of the students had correct answers, which is slightly better compared to the understanding of the very particle, which was 40%.

3.1.3. The experimental group (part 1)

For question 1 (*cross out*), 80% percent answered correctly with regard to the meaning of the particle. The meaning of the particle in this instance is not transparent, yet the results were very satisfactory. In question 2 (*stick out*), although the meaning of the particle is opaque, the number of the correct answers remained extremely high, with 90% of the students answering correctly. Question 3 (*draw out*) is the question with which the students were least successful, probably due to the phrasal verb's abstract meaning. Although the previous meanings were also not transparent, this seemed to be a problematic meaning,

possibly due to the less common occurrence of this phrasal verb. Sixty percent identified the correct answer. Question 4 (*die out*) was an instance in which the students had less difficulty identifying the correct meaning of the particle. Eighty percent of them were successful. If the source of their knowledge regarding this question did not come from retention from class, it was certainly deduction from the context. Question 5 (*work out*) again proved to be relatively problematic, most certainly due to the multiple meanings of the particle *out* when combined with the verb *work*. Sixty percent of the students were correct. In question 6 (*eat out*), the students surprisingly had a low result, especially taking into account the fact that the particle had a very transparent meaning in the phrasal verb. In total, 70% of them answered correctly. In question 7 (*chip in*), the results were unexpectedly high since the meaning of the particle is highly abstract. A total of 80% answered satisfactorily. In question 8 (*take in*), the results were again unexpectedly high. The meaning of the particle is not transparent. Nonetheless, 70% of them answered correctly. Question 9 (*kick in*) posed a problem for the students, since only 60% of them were able to identify the correct meaning of the particle. This came as no surprise to the researcher, owing to the fact that the particle was abstract in meaning. The students unexpectedly had relative difficulty with question 10 (*broke in*), which contained a particle that, in this context, had a transparent and a literal meaning. This could possibly be attributed to the fact that the students were already used to perceiving the particles as having a more abstract meaning.

3.1.4. The experimental group (part 2)

For question 1 (*stick out*), the meaning of the phrasal verb did not seem to cause difficulty for the students, since 80% of them successfully completed this task. With question 2 (*work out*), the students again had no greater difficulty reaching the correct answer. In total, 80% knew the meaning of the phrasal verb. Question 3 (*kick in*) was done with relative ease, since 70% of the student identified the adequate meaning. Question 4 was the most problematic one of all. Only 60% managed to retain the meaning of the phrasal verb in the short run. Question 5 can be said to have been answered with a satisfactory percentage. Eighty percent of them were correct.

3.2. The delayed test

3.2.1. The control group

The untaught phrasal verbs proved to be quite problematic for the students of the control group (46%). Question 1 was completed with a poor result (40%).

1. *The spices really **bring out** the flavour of the meat.*

a) to understand something b) very easy to notice, emphasise c) to make something continue for longer than is usual or necessary d) to start to have an effect

Question 2 was done slightly better than the previous one, with 50% correct answers.

2. *Women. I just can't **figure them out**.*

a) to understand something b) to notice something very easily c) to make something continue for longer than is usual or necessary d) to start to have an effect

Question 3 (*set in*) was done in a similar fashion (50%).

3. *It was when I realised how many people I was speaking to that the panic **set in**.*

a) to understand something b) to notice something very easily c) to give an amount of money, especially to pay for something together d) to start to have an effect

Question 4 proved to be the easiest one for the students, with 70% correct answers.

4. *Profits were falling until the bookstore **branched out** into selling CDs.*

a) to extend your activities b) to notice something very easily c) to understand something d) to start to have an effect

Question 5 was, by far, the most challenging one for the participants and they did it with an accuracy rate of 20%.

5. *If we all **muck in**, we could get the whole house painted by the end of the week.*

a) to participate in something b) to understand something c) to notice something very easily d) to make something continue for longer than is usual or necessary

3.2.2. The experimental group

The results of the participants for this key section of the research were considerably high (62%).

In question 1 (bring out), the students were successful, with 70% of the answers correct. The second question (*figure out*) contained a phrasal verb that was quite idiomatic, and, therefore, proved to be difficult to answer (60%). This is where the students were expected to apply their newly-acquired knowledge of thinking about the basic meaning of the particle and discover the meaning of the whole particle. However, although the phrasal verb itself was idiomatic, it is by far the most frequently used one of all the phrasal verbs given to the students in this section. This is why the results are unexpectedly low for the phrasal verb at hand. One possible explanation is that the students were confused by the answers provided and that they confused this phrasal verb with another one. Question 3 (*set in*) was quite idiomatic, but the students still managed to guess the meaning of the phrasal verb, supposedly by relying on the new approach. Question 4 (*branch out*) was done with relative success (60%). The fifth question (*muck in*) was undoubtedly the most problematic one for the students. Only 40% of the answers were correct.

3.3. The comparison of the control and experimental group in the immediate test

When the results of the control and experimental group are taken into account, it immediately becomes clear that the experimental group did considerably better with regard to the comprehension of particles, and slightly better with phrasal verbs, which can be observed in Table 1 and Table 2.

Ques.	Stud.	Control group %	Experimental group %	Ques.	Stud.
1	C1	60	80	1	E1
2	C2	50	90	2	E2
3	C3	60	60	3	E3
4	C4	70	80	4	E4
5	C5	30	60	5	E5
6	C6	80	70	6	E6
7	C7	40	80	7	E7
8	C8	30	70	8	E8
9	C9	40	60	9	E9
10	C10	70	70	10	E10

Final score	53	72	Final score
-------------	-----------	-----------	-------------

Table 1: The Students' Results from the Control and Experimental Group (part 1) – Immediate Test

In part 1, the results of the control group were quite unsatisfactory (53%), while the performance of the experimental group was unexpectedly much more efficient. Seventy-two percent of them were able to guess the meanings of the particles in different contexts. The task itself was remarkably challenging, primarily due to the abstract nature of the majority of the particles. It is obvious that the accuracy of the answers rises in accordance with the degree of transparency. Those phrasal verbs that were extremely opaque in their meaning (*work out, take in, kick in*) posed the biggest problem for the participants of the control group. The meanings of the particles in phrasal verbs such as *eat out* and *break in* were not so problematic. Only student C7 was able to obtain 100% of the correct answers in this part of the test.

If the same is observed for part 1 in the experimental group, a similar pattern can be perceived, but with obvious differences. The more transparent meanings of the particles did not seem to pose a big problem for the students of the experimental group, but neither did the more opaque ones. Particles such as *cross out, stick out* and *chip in* were understood with even greater accuracy. The conclusion that ensues from such a fact is that the students were even more focused on these abstract meanings since special attention was placed on the possible variety of meanings of these particles. The overall observation regarding part 1 is that the nature of presenting the wide range of meanings of the particles must have inevitably led to the students comprehending the matter to a large extent. Students E3, E6, E8 and E10 had 100% in this first part, which ultimately reflects the systematic coverage of this grammatical unit, unlike the control group, in which only student C7 was able to attain the highest number of points. If one considers that the students of the control group got absolutely no instruction on the separate meanings of the particles, even this one student's achievement should be taken as a great success on his/her part.

Ques.	Stud.	Control group %	Experimental group %	Ques.	Stud.
1	C1	70	80	1	E1
2	C2	70	80	2	E2
3	C3	60	70	3	E3

4	C4	60	60	4	E4
5	C5	60	80	5	E5
Final score		64	74	Final score	

Table 2: The Students' Results from the Control and Experimental Group (part 2) – Immediate Test

When part 2 is analysed, the control group obtained solid results (64%). This is significantly higher in contrast with their performance in part 1. They were expected to remember the Serbian translations that were directly given to them, and match them with the appropriate English meanings. Once the results of part 1 and part 2 are compared, it is clear that there is no correlation between the ability to understand the separate particle and the whole phrasal verb. To clarify, when they had difficulty comprehending the meaning of the particle *out* in *work out*, this did not necessarily imply that they had trouble understanding the phrasal verb *work out* as a whole. This further suggests that the students did not take into account the meaning of the separate particle when tackling the meaning of the whole phrasal verb, and that they saw these two parts as two completely independent tasks.

In part 2, the experimental group did slightly better than the control group, since it achieved 74%. While the discrepancy between the results obtained in part 1 (53%) and part 2 (64%) is more conspicuous, such a trend is not present in the experimental group, with this discrepancy being almost non-existent (72% vs. 74%). If the participants of the experimental group had relative difficulty comprehending the meaning of a certain particle (e.g. *out* in *draw out*) this was evident in understanding the meaning of that same phrasal verb as well. In other words, the students of the experimental group were considering the meaning of the separate particle when concluding about the meaning of the whole phrasal verb.

3.4. The comparison of the control and experimental group in the delayed test

The essence of the delayed test was to establish the extent to which the approach of cognitive linguistics was efficient when put to use with untaught phrasal verbs. The results can be observed in Table 3.

Ques.	Stud.	Control group %	Experimental group %	Ques.	Stud.
1	C1	40	70	1	E1

2	C2	50	60	2	E2
3	C3	50	80	3	E3
4	C4	70	60	4	E4
5	C5	20	40	5	E5
Final score		46	62	Final score	

Table 3: The Students' Results from the Control and Experimental Group (untaught phrasal verbs) – Delayed Test

The control group had difficulty guessing the correct meanings of unfamiliar phrasal verbs, which can be concluded based on the poor result of 46%. It is evident that the students did not benefit much from the traditional approach of providing direct Serbian translations as equivalents. Contrasting this with the results collected from the experimental group, a difference in the response is undoubtedly apparent. Although the results themselves were not so high when the cognitive approach was applied (62%), they were still distinctly higher than the ones in the control group. The conclusion that could be reached is that thinking about the meaning of phrasal verbs by considering the metaphorical meanings of the particles must have played a beneficial role in the final outcome of the research.

4. CONCLUSION

The essential characteristic of the cognitive approach is that semantics and associations should be involved in the process of deciphering the meaning of phrasal verbs, without trying to memorise the direct Serbian translation (equivalent). The phrasal verbs discussed in this research all contained only a limited number of particles. If a link between the more literal and metaphorical meanings of particles is sought for, one can see that there is considerable similarity between these seemingly unrelated meanings. The meanings of phrasal verbs that are more metaphorical and opaque in meaning can be remembered much more easily if their meaning is compared to more literal phrasal verbs. The three hypotheses all proved to be correct. The first one was that the experimental group, which was exposed to the cognitive linguistic approach, would be able to understand the meaning of familiar (taught) phrasal verbs better than the control group. The second hypothesis was that those students who had a better understanding of the separate meanings of particles would automatically display a better knowledge of whole phrasal verbs because they would be thinking about the metaphorical meaning hidden behind the phrasal verbs and remember them

longer. This was also proven, since the students from the experimental group performed better in the exercise with separate particles in the immediate test (72% vs. 53%). The results concerning the exercise with separate particles and whole phrasal verbs were congruent, with few discrepancies in the experimental group. On the other hand, there was a significant discrepancy in the results obtained in the control group between the exercise with separate particles and whole phrasal verbs. The students of the control group did not have an insight into the meanings of particles and were, therefore, unable to utilise that knowledge in constructing the meaning of phrasal verbs. Consequently, the results in the control group in part 2 were not as high as in the experimental group (74% vs. 64%). The final hypothesis that was pre-defined was that the experimental group would obtain a higher score than the control group in the section of the delayed test that dealt with unfamiliar (untaught) phrasal verbs. The assumption turned out to be correct (62% vs. 46%), proving that the cognitive linguistic approach had made it easier for the students of the experimental group to decompose the phrasal verbs to their integral units and think about how a more metaphorical meaning can be linked to a more literal one. By finding such analogies and going to the root meaning, one finds it more meaningful to understand and remember phrasal verbs, including those that are unfamiliar to the student.

REFERENCES

- Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs*. (1997). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1980). *A First Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, V, Bergen, B. K, Zinken, J. (2007). "The Cognitive Linguistics Enterprise: An Overview", in *The Cognitive Linguistics Reader*, ed. V. Evans, B. K. Bergen & J. Zinken (London: Equinox): 1-36.
- Ganji, M. (2011). "The Best Way to Teach Phrasal Verbs: Translation, Sentential Contextualization or Metaphorical Conceptualization?", *Theory and Practice in Language Studies* 1(11): 1497-1506.
- Kovacs, É. (2011). "The Traditional Vs. Cognitive Approach to English Phrasal Verbs". *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philosophica* 16 (1): 141-160.
- Marks, J. (2005). "Phrasaled out? Don't worry! Help is at hand", in *MED Magazine Issue 32*. Accessed 15 June 2009. URL: <http://www.macmillandictionary.com/MED-Magazine/july-2005/32-Feature-Phrasaled-out.htm>2005.
- Moon, R. (2005). "Metaphor and Phrasal Verbs", in *Macmillan Phrasal Verbs Plus. Language Study*, ed. M. Rundell (Oxford: Bloomsbury Publishing): LS 5.
- Morgan, P. S. (1997): "Figuring Out Figure Out: Metaphor and the Semantics of the English

Verb-Particle Construction". *Cognitive Linguistics* 8(4): 327-357.

Tyler, A. & Evans, V. (2004). "Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The Case of Over", in *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, ed. M. Achard & S. Niemeier (Berlin: Mouton de Gruyter): 257-280.

Srđan M. Gajdoš

PODUČAVANJE SRPSKIH UČENIKA ENGLLESKIM FRAZNYM
GLAGOLIMA: TRADICIONALNI PRISTUP U KONTRASTU SA PRISTUPOM
KOGNITIVNE LINGVISTIKE

Sažetak

Frazni glagoli predstavljaju problematičnu nastavnu jedinicu kako za nastavnike tako i za učenike. Frazni glagoli mogu imati prozirno i nepozirno značenje, zavisno od značenja glagolskog dela, a još više od značenja same partikule. Istraživanje se bavi opštim principima kognitivne lingvistike, sa posebnim akcentom na frazne glagole i način na koji se oni u datom polju obrađuju. Istraživanje analizira dobijene rezultate nakon korišćenja tradicionalnog i kognitivističkog pristupa u nastavi. U kontrolnoj grupi korišćen je tradicionalni pristup u podučavanju fraznih glagola – istraživač je davao direktne prevode za ove jedinice, bez obaziranja na osnovno (dubinsko) značenje partikula. Frazali su posmatrani više kao kompleksna jezička pojava koja se može usvojiti i razumeti samo kroz učenje napamet. U eksperimentalnoj grupi istraživač je predstavio frazne glagole stavljanjem akcenta na značenje samih partikula i traženjem veze između osnovnog i njegovih izvedenih značenja. Na primer, partikula *out*, koja označava spoljašnjost, tumačena je u svetlu navedenog značenja, čak i kada je razvijala izvedena značenja kao što su: isključivanje, izumiranje, izduživanje i umiranje. Tražena je značajska veza između osnovnog i razvijenih značenja. Autor je testirao obe grupe na kraju časa. Obe grupe su testirane i nakon tri nedelje kako bi se ustanovilo njihovo razumevanje neobrađenih fraznih glagola. Nakon upoređivanja rezultata testiranja, autor je zaključio da su polaznici uspešnije savladali frazne glagole kad su bili podučavani kognitivističkim metodom (i dugoročno i kratkoročno). Zaključeno je da su polaznici kojima je skrenuta pažnja na raznovrsna značenja partikula mogli bolje da razumeju značenje fraznih glagola kao celine. Ustanovljeno je, takođe, da su polaznici eksperimentalne grupe, koji su bili podvrgnuti kognitivističkom pristupu, mogli bolje da prepoznaju značenje nepoznatih fraznih glagola.

Ključne reči: frazni glagoli, partikule, tradicionalni pristup, kognitivistički pristup, prevođenje, metaforička konceptualizacija, nepozirno značenje, prozirno značenje.

Primljeno: 6.10.2016.

Prihvaćeno: 21.11.2016.

THE TEACHER AS THE MOST IMPORTANT MOTIVATIONAL FACTOR IN THE EFL CLASSROOM

ABSTRACT

The goal of this paper is to highlight the issue of motivation in foreign language learning and to focus on the links between students' motivation and the teacher. By involving students, arousing and maintaining students' interest and providing effective feedback, teachers can build students' intrinsic motivation which is a key to learning a foreign language. For example, teachers can motivate students by allowing them to choose more frequently. Teachers may employ various strategies in order to create a positive learning atmosphere that enhances students' self-esteem and motivation such as cooperative learning techniques/activities, higher-order thinking skills or even games. Finally, by developing students' language learning strategies teachers can build learner autonomy which leads to sustained motivation in learning. To illustrate the above-mentioned points, examples of self-evaluation, use of games, use of higher-order thinking skills, a written feedback form and a marking rubric have been provided.

Keywords: language, learning, motivation, students, teacher.

NASTAVNIK KAO NAJVAŽNIJI FAKTOR MOTIVACIJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA

APSTRAKT

Cilj rada je da ukaže na značaj koncepta motivacije u nastavi stranog jezika i nastavnika kao ključnog faktora motivacije učenika. Uključivanjem u rad svih učenika, postizanjem i održavanjem stepena zainteresovanosti učenika i efikasnim pružanjem povratnih informacija, nastavnik je u stanju da utiče na rast unutrašnje motivacije učenika koja je ključ za učenje stranog jezika. Na primer, nastavnik može da motiviše učenike tako što će im omogućiti da što češće biraju (teme, aktivnosti, domaće zadatke, vokabular, rad u paru ili grupi). Nastavnik takođe može da koristi različite strategije sa ciljem da stvori pozitivno okruženje koje podstiče samopouzdanje i motivaciju učenika kao što su tehnike kooperativnog učenja, aktivnosti koje podstiču razvoj kritičkog mišljenja pa čak i igre. Konačno, razvijanjem strategija

učenja stranog jezika, nastavnik je u stanju da direktno utiče na jačanje autonomije učenika koja vodi stalnoj motivaciji u učenju. Kao ilustraciju, autor navodi primere samo-ocenjivanja, upotrebe igara, upotrebe kritičkog mišljenja, formulara za pružanje povratnih informacija i rubriku odnosno kriterijumsko-referentnu listu za ocenjivanje.

Ključne reči: jezik, učenje, motivacija, učenici, nastavnik.

1. INTRODUCTION

There are many factors which affect our students' motivation and involvement. Most things are beyond our control as language teachers and fall outside the confines of the few lessons that we have with students in a week. Home background, physical tiredness, events in their personal life, health, previous educational experience, personality and adolescence issues are just some of the factors that can affect how individual students appear to us in our classes.

So, the starting point should be to try to understand why some students are uninterested and not motivated, and not simply to blame them for not being interested. If we start from the assumption that all human beings in the right circumstances are naturally motivated to learn, we need to ask ourselves: Where does that motivation go? What can we do to help our students regain motivation? Can a teacher provide extrinsic motivation where intrinsic motivation is lacking?

2. THE ROLE OF THE LANGUAGE TEACHER

Students' motivation is significantly affected by the teacher. In fact Dörnyei (2001a:120) points out some studies on motivation have concluded that the teacher is the "most important ... motivational factor in the classroom". Students tend to learn more about something they like and find interesting than about something that holds no appeal for them (Scarcella and Oxford 1992:33). A class that is lively and fun is better than one that is boring or tense. It is also helpful if students find the teacher encouraging and friendly and if the class environment is as nonthreatening as possible (Littlewood 1984:58-59).

Dörnyei (2001a:120) categorizes the influences a teacher has on student motivation as follows:

- personal characteristics: teacher can motivate students through characteristics such as being committed and personally warm.
- teacher immediacy: teachers can motivate students by coming physically closer (e.g. walking around the class instead of always staying at the front)

and psychologically closer (e.g. knowing students' names and personalizing topics).

- active motivational socializing behaviour: teachers can motivate students through behaviours such as presenting clear goals and tasks, giving positive feedback and encouraging students.
- classroom management: teachers can motivate students through such things as maintaining a sense of order in the classroom and ensuring that students maintain norms of appropriate (non-disruptive) behaviour.

Teachers can reduce the sense of threat in the classroom by creating a positive learning atmosphere that enhances students' self-esteem and motivation. Teachers can contribute to such an atmosphere by smiling, offering praise and encouragement and bringing humour and laughter into the classroom. However, there should be a balance in the classroom atmosphere. In setting the tone of a class, an element of challenge and pressure can be useful; in fact, motivation tends to be enhanced by tasks in which the goal is relatively challenging, though not so difficult that students perceive it as being impossible (Dörnyei 2001b:84). Thus, the classroom atmosphere should be warm and encouraging as well as challenging.

In motivation, one key factor is the expectation that one can reasonably hope to succeed in a task. In other words, people who think they have a chance of success in a task are more likely to continue investing effort in it than those who think that they have no hope of success (Dörnyei 2001a:20). From this it follows that teachers must constantly encourage students and remind them that ultimately the road to success lies mainly in sustained effort.

Even though teachers may provide plenty of encouragement and employ various strategies to relax the classroom atmosphere, there will still be some quieter or weaker students who will choose not to respond or participate. One element of treating students with respect is allowing them the freedom to make choices and beyond a certain point further intervention on teacher's part may do more harm than good by creating fear and tension (or simply wasting time that could have been better spent on other students who are more willing to respond).

Teacher can also build students' confidence to speak. For those weaker students who are not yet confident to express their ideas in English with a passable degree of fluency and accuracy, every sentence they utter may lead to fear of sounding incompetent or even stupid. These students face two challenges: the challenge of figuring out what to say and the challenge of deciding how to say

it. Teachers can make it easier for students to speak out in English by reducing the difficulty of these two challenges. In other words, if they:

- ask questions that only require a yes/no answer or questions that allow students to respond with a single-word sentence;
- allow students to prepare their responses by thinking about the question silently for a minute and jotting down a few notes;
- allow students to rehearse their responses in pairs or small groups by surveying each other quickly on the question asked.

Either of these methods allows students a little time to formulate and even practise answers in pairs or small groups.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) published by the Council of Europe (2001) also acknowledges the important role of language teachers:

Teachers should realise that their actions, reflecting their attitudes and abilities, are the most important part of the environment for language learning/acquisition. They present role-models which students may follow in their future use of the language and their practice as future teachers. (CEFR, 2001:144)

According to the CEFR, teacher's competences reflect the following combination of knowledge and skills: teaching skills, classroom management skills, the ability to engage in action research and to reflect on experience, teaching style, understanding of and ability to handle testing, assessment and evaluation, knowledge of and ability to teach sociocultural background information, inter-cultural attitudes and skills, ability to deal with individualisation within classes containing diverse learner types and abilities. (CEFR, 2001:144).

The CEFR also points out learner's different competences, and among these, affective factors such as involvement and motivation. Successful task performance is more likely where the learner is fully involved. A high level of intrinsic motivation to carry out the task – due to interest in the task or because of its perceived relevance, for example to real life needs or to the completion of another linked task (task interdependence) – will promote greater learner involvement. Extrinsic motivation *may* also play a role, for example where there are external pressures to complete the task successfully (e.g. to earn praise or in order not to lose face, or for competitive reasons). (CEFR, 2001:161)

3. BUILDING INTRINSIC MOTIVATION

Brown (2007) argues that teachers should try to build students' intrinsic motivation as much as possible, and he provides the following checklist of criteria that can be applied to a language teaching technique (activity) in order to determine whether it promotes intrinsic motivation:

- “Does the technique appeal to the genuine interests of the students? Is it relevant to their lives?
- Do you present the technique in a positive, enthusiastic manner?
- Are students clearly aware of the purpose of the technique?
- Do students have some choice in choosing some aspect of the technique and determining how they go about fulfilling the goals of the technique?
- Does the technique encourage students to discover for themselves certain principles or rules (rather than simply being told)?
- Does it encourage students in some way to develop or use effective strategies of learning and communication?
- Does it contribute – at least to some extent – to students' ultimate autonomy independence from you?
- Does it foster cooperative negotiation with other students in the class? Is it truly interactive?
- Does the technique present a reasonable challenge?
- Do students receive sufficient feedback on their performance (from each other or from you)?” (Brown, 2007:93)

Teachers can build intrinsic motivation by involving students, arousing and maintaining students' interest and providing effective feedback.

3.1. Involving students

If motivation is a key to learning, then student involvement is a key to motivation, thus learning. Teachers can build intrinsic motivation by involving students and allowing them to: choose the seating arrangement, select the pairs or groups, speak to each other, (pairwork / groupwork), look at each other during an activity (pairwork / groupwork), decide when to stop an activity, select the vocabulary, spell out new words, write on the board, check the work, compare their answers, give the instructions, ask the comprehension questions, repeat what has been said (if others have not heard it), give dictation, tell stories, choose homework assignments, have group or paired tests now and again, evaluate their

own work (see Table 1), evaluate each other's work, operate the equipment, etc. Also, teachers must allow students to have certain input into the choice of topics, choice or design of activities and preparation of activities or materials. Dörnyei (2001b:78) summarises this as Strategy 19: Make learning stimulating and enjoyable for the learners by enlisting them as active task participants.

<i>Evaluate yourself in the following aspects of learning a foreign language</i>	☺	☹	☹
<i>1. Reading</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>2. Listening</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>3. Speaking</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>4. Writing</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>5. Vocabulary</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>6. Grammar</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Also evaluate yourself in the following aspects related to successful learning of foreign languages</i>	☺	☹	☹
<i>7. Working independently</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>8. Thinking creatively and critically</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>9. Motivation and self-esteem</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>10. Taking on responsibility</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>11. Being actively involved</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>12. Taking risks</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>13. Willingness to cooperate and assist others</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>14. Group interaction, mutual respect and tolerance</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>15. Listening actively</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>16. Doing homework and self-study book regularly</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>17. Positive attitudes toward the subject and school</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Student's name</i>			

Table 1: Example of self-evaluation¹

3.2. Arousing and maintaining students' interest

Teachers can build students' intrinsic motivation by arousing and maintaining students' interest which involves variation of all kinds: the type of interaction pattern (individual, whole class, pairwork, groupwork), full participation, the type of input (listening/ reading /visual material), the type of activity (communicative, creative, open-ended, game), the use of higher-order thinking skills. Dörnyei (2001b:75) summarises this as Strategy 17: Make learning more stimulating and enjoyable by breaking the monotony of classroom events.

For several reasons above mentioned, teachers must incorporate cooperative learning techniques/activities into their teaching style. Using such techniques in the language classroom can be quite effective not just because they engage students in meaningful interactions with one another but also because they lead to the reduction of anxiety, the increase of student self-esteem, self-confidence and motivation, the greater frequency and range of input and output opportunities, the development of cross-cultural and inter-social understanding and greater learner-centredness (Crandall, 1999) One of the most effective cooperative learning techniques is the Jigsaw (Aronson et al, 1978). This technique combines several important aspects of learning including reading comprehension, speaking (oral presentation), and cooperative learning (small-group work). It can include writing as well. In a typical Jigsaw reading activities, students are divided into small groups, and each group is assigned different reading material (different part of the same text or different texts). After reading, students discuss the material in their groups to become fully familiar with the piece. Then groups are re-formed so that each new group includes students who have read different materials. In their new groups, students share what they have read with other students. A notable strength of this activity is that it allows students to contribute to discussions (in re-formed groups) as experts on their own piece which fosters respectful relationships among students.

In-class work should be organized in pairs or small groups as often as possible because this arrangement allows more students to practise at the same time. Pairs are the most efficient grouping in that they allow the most students to talk at once, but as Harmer (2001:120) notes, the effectiveness of any pair work is affected quite a bit by how the two students get along. Small groups (of 3 or 4 students) still give many students an opportunity to speak but provide a bit more space for personality differences. For example, in a small group, the presence of

at least two other people means that a shy student can sit back and listen most of the time but still feel like a participant. As Ur (1981:7) points out, “the motivation of participants also improves when they work in small groups” so they provide a good environment for encouraging reluctant students to make their first attempts at speaking.

Using higher-order thinking skills can help building students’ intrinsic motivation. Activities based on simple recall or knowledge of isolated forms and meanings tend to be boring whereas activities which are based on higher-order thinking skills are likely to be more interesting.

Task examples for vocabulary include classifying, generalizing and inserting (an appropriate conjunction). Task examples for grammar include gapfill, sentence-completion items etc. Task examples for reading or listening comprehension include making inferences from the text, drawing conclusions and making reasonable predictions that lead to analytical judgements by answering ‘Why’, ‘How’, ‘What do you think’ type of questions (see Figure 1).

Task 1: Students read a short text about Pareto’s Principle and answer the two questions: 1) How true do you think this is? 2) What methods can shops use to maximize the sales of goods in the other 80% of their range?

Pareto’s Principle

Also known as the ‘eighty-twenty’ rule, Pareto’s Principle says that 80% of a company’s profits come from 20% of its activities. In the case of a supermarket, four fifths of its sales will come from one fifth of its product range. It is a common phenomenon which applies to many businesses.

Task 2: Students draw a pie chart showing how Pareto’s Principle works in retail. In order to be able to understand the principle they must understand what the numbers 80 and 20 really represent by writing 20 inside the bigger pie i.e. 80 inside the smaller part² and providing appropriate explanation.

Figure 1: An example of the use of higher-order thinking skills³

² Because 80% of a retail outlet’s profits come from 20% of its sales and vice versa 20% of its profits come from 80% of its sales.

³ The author’s idea

Another way to build students' intrinsic motivation is by using games which add the element of fun to learning. For instance, a well-known game *Crosses & Noughts* can be utilized as an exciting activity for reviewing and recycling vocabulary (after each unit or two units). Students are divided into two teams: team A and team B. The teacher draws a grid of three squares by three squares on the board and writes a letter in each square. Each letter represents a key vocabulary item (noun or verb) which is being recycled. The teacher reads the definitions and teams take turns to guess the words (see Figure 2).

E.g. Students must guess these words: barter, plummet, outsource, agenda, commodity, trolley, expenditure, haggle, viable. Teacher reads the definitions: B = to exchange goods/services for other goods without using money; P= to suddenly fall a long way, O = to arrange for sb outside a company to do work or provide goods for the company, etc.

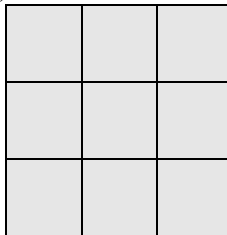


Figure 2: example of the use of games⁴

3.3. Providing effective feedback

The importance of teacher's feedback in shaping students' self-esteem, feelings of competence and therefore motivation cannot be underestimated. The teacher's feedback can be either oral or written and it can focus either on students' spoken or written performance (see Table 2). Whatever the case may be, it should always be positive, encouraging and focusing on effort, content, students' ideas and potential. Research in psychology indicates that rewards affect behaviour more than punishment does (Brown 2007: 85) and positive reinforcement often has more impact on students than negative reinforcement. On the other hand, holding students responsible and considering their efforts important (the idea of accountability) can result in making some students feel threatened. As Littlewood

⁴ The author's idea

(1984:59) notes “whereas too much anxiety hinders learning, it seems that a certain amount of it can stimulate a learner to invest more energy in the task”.

For instance, when students speak, it is better if a teacher does not interrupt to correct for accuracy – he or she can take notes of the most relevant mistakes and go over them after the student has finished speaking. Sometimes when mistakes are recurrent among other learners, a teacher can do the corrective feedback with the whole class. If the mistake student has made hinders communication, a teacher can ask for clarification or rephrasing. When teachers correct students’ written assignments, they must make sure they write comments which refer both to the language and the content. The feedback stage should be done with the whole class, rather than individually, in a form of a student-centred summarising activity at the end of the lesson in order to enable the uninterrupted flow of all the interactive activities. During the feedback stage the emphasis should less be on error correction and more on praising students for the good language use.

The current reward system (system of marks) is based on rewarding students with good marks or punishing them with bad marks. The main problem with this approach is that rewards only lead to sustained motivation. For the failing student, unlikely to be rewarded, it does not take long to work out that it is always someone else who gets the rewards, no matter how hard they try. The reward system itself can, therefore, be demotivating for the weaker students. The increase in the motivation of stronger students is more or less proportionate to the decrease in the motivation of weaker students. Since the reward system is methodologically flawed, teachers must rely on other means of assessment such as formative assessment⁵. Formative assessment is all about providing effective feedback. Teachers can come up with their own feedback forms in which they should assess their students’ performance over a certain period of time (see Table 2). Dörnyei (2001b:124) points out the importance of positive information feedback which “involves positive, descriptive feedback regarding student strengths, achievements, progress and attitudes. Most importantly, this feedback provides students with information rather than judgements against external standards or peer achievement”.

⁵ Formative assessment is carried out during a course and it is designed to give feedback to the learners on strengths and weaknesses as the course progresses, rather than providing a final grade or report at the end of the course. (Nunan, 2015:187)

Student's name	Legend: S= speaking W=writing		Key: 4-very good, 3-good, 2-satisfactory, 1-needs improvement			
	Date	Task	Content	Fluency	Range of vocabulary	Accuracy
XY	20 th Sept	S: discussion		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	11 th Oct	W: email		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	3 rd Nov	S: role-play Telephone conversation		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	15 th Dec	W: describing a person (para)		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1

Table 2: An example of the written feedback form⁶

For this purpose teachers must create a marking rubric and familiarize their students with it (see Table 3).

	4	3	2	1
FLUENCY	Speech continuous with few pauses or stumbling	Some hesitation but manages to continue and complete thoughts	Speech choppy and/or slow with frequent pauses few or no incomplete thoughts	Speech halting and uneven with long pauses or incomplete thoughts
VOCABULARY	Rich use of vocabulary	Adequate and accurate use of vocabulary for this level	Somewhat inadequate and/or inaccurate use of vocabulary and too basic for this level	Inadequate and/or inaccurate use of vocabulary
ACCURACY	Control of basic language structures	Emerging control of basic language	Emerging use of basic language	Inadequate and/or inaccurate use

⁶ The author's idea

		<i>structures</i>	<i>structures</i>	<i>of basic language structures</i>
--	--	-------------------	-------------------	-------------------------------------

Table 3: An example of the marking rubric for the assessment of speaking

Teachers should avoid overemphasizing the importance of rewards which make students feel as if they are under external control and they lose their intrinsic motivation. Marks, test scores, extra points and other forms of rewards could be perceived by students as controlling. Therefore, teachers should not overemphasize the importance of these external rewards.

4. BUILDING LEARNER AUTONOMY

One of the primary teacher’s roles is building learner autonomy, in other words, helping students to take charge of their own learning. The key to sustaining learner autonomy is to help students feel in control of their own behaviours, rather than feeling that teachers or peers are controlling them. “Having the opportunity to set at least some of their own goals in English study allows students to experience a degree of control over their own learning that helps enhance motivation” (Dörnyei 2001a:128). As Brown (2001: 70) notes,

Autonomy is now almost universally manifested in the classroom in the form of allowing learners to do things like initiate oral production, solve problems in small groups and produce language with peers.

Teachers can build learner autonomy by developing students’ language learning strategies, which, according to Dörnyei (2001b: 95) refer to a range of specific learning techniques that make learning more effective and students can “hang on to” when feeling insecure. Dörnyei (2001b: 97) further summarises this as Strategy 26: Build your learners’ confidence in their learning abilities by teaching them various learner strategies.

According to Oxford (1990: 272-275), language learning strategies fall into the following 6 categories: (1) memory strategies, (2) cognitive strategies, (3) compensation strategies (coping with problems), (4) metacognitive strategies (awareness of one’s own learning process), (5) affective strategies (managing one’s feelings), (6) social strategies (working with others).

Chamot and O'Malley (1994: 60-64), have identified the following three categories:

- metacognitive strategies which learners use to plan, monitor and evaluate a learning task. Other examples include arranging the conditions that help one learn (“What conditions help you learn best?”), setting long-term and short-term goals (“What do you want to learn?”) and checking one’s comprehension during reading or listening (“What have you understood?”).
- cognitive strategies which involve learners interacting and manipulating what is to be learned. Examples include replaying a word or phrase mentally to ‘listen’ to it again, outlining and summarizing what has been learned from reading or listening, and using keywords (remembering a new target language word by associating it with a familiar word or by creating a visual image of it);
- social-affective strategies where learners interact with other person/s or ‘use affective control to assist learning’. Examples include creating situations to practise the target language with others, using self-talk, where one thinks positively and talks oneself through a difficult task, and cooperating and working with others to share information, obtain feedback and complete a task.

5. CONCLUSION

The language teacher plays a crucial role in creating a positive affective learning environment that enhances students’ self-esteem, confidence and motivation. The teacher’s communication style can affect students’ motivation and weaken their sense of autonomy if perceived as controlling. The language teacher directly influences language learners’ attitudes toward the subject. According to Brown (1987),

Second language learners benefit from positive attitudes and negative attitudes may lead to decreased motivation and, in all likelihood, because of decreased input and interaction, to unsuccessful attainment of proficiency. (Brown, 1987:127)

To avoid this, teachers can build intrinsic motivation by involving students, arousing and maintaining students’ interest and providing effective feedback. Building intrinsic motivation results in greater self-esteem which again

results in increased willingness to communicate and the ability to communicate is the ultimate goal of foreign language learning. Teachers can further build intrinsic motivation by building learner autonomy. This is achieved by developing students' language learning strategies which help students to take charge of their own learning and ultimately become independent from classroom.

In conclusion, motivation is *conditio sine qua non* of learning. There is no magic formula for sustaining motivation in learning. In a study of Hungarian EFL teachers, Dörnyei and Csizér aimed to empirically verify which of a list of intuitive strategies would be seen as most useful by teachers and to link it with a three-part framework of motivation (language, learner and learning situation level). The chosen strategies, called 'Ten Commandments' (Dörnyei and Csizér, 1998:203-229) include the following examples:

- 1 "Set a personal example with your own behaviour.
- 2 Create a pleasant, relaxed atmosphere in the class.
- 3 Present the tasks properly.
- 4 Develop a good relationship with the learners.
- 5 Increase the learners' linguistic self-confidence.
- 6 Make the language lessons interesting.
- 7 Promote learner autonomy.
- 8 Personalize the learning process.
- 9 Increase the learners' goal-orientedness.
- 10 Familiarize learners with the target language culture".

Rather than trying to adhere strictly to all ten commandments to spark their students' motivation, it is best if language teachers turned the classroom into a safe, nurturing place where students' self-worth is protected and where they can gain confidence. And the best way to build students' confidence is by providing regular dosages of success. As Dörnyei (2001b:89) notes,

It is a commonplace but very true that 'Success breeds success'. This suggests that a particularly important motivational strategy is creating multiple opportunities for the students to demonstrate positive features and to excel.

REFERENCES

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan C., Sikes, J., & M. Snapp. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- Brown, H.D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall Regents.

- Brown, H.D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed.. New York: Pearson Longman.
- Chamot, A.U., and M. O'Malley. (1994). *The CALLA Handbook: How to implement the cognitive-academic language learning approach*. Reading, MA: Addison Wesley Longman.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Pristupljeno 20.7.2014.URL: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>
- Crandall, J. A. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, (226-245).
- Dörnyei, Z., and K. Csizér. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2: 203-229.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow, England: Pearson Education.

Vesna O. Despotović

NASTAVNIK KAO NAJVAŽNIJI FAKTOR MOTIVACIJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA

Sažetak

Cilj rada je da ukaže na značaj koncepta motivacije u nastavi stranog jezika i nastavnika kao ključnog faktora motivacije učenika. Uključivanjem u rad svih učenika, postizanjem i održavanjem stepena zainteresovanosti učenika i efikasnim pružanjem povratnih informacija, nastavnik je u stanju da utiče na rast unutrašnje motivacije učenika koja je ključ za učenje stranog jezika. Na primer, nastavnik može da motiviše učenike tako što će im omogućiti da što češće biraju (teme, aktivnosti, domaće zadatke, vokabular, rad u paru ili grupi). Nastavnik takođe može da koristi različite strategije sa ciljem da stvori pozitivno okruženje koje podstiče samopouzdanje i motivaciju učenika kao što su tehnike kooperativnog učenja, aktivnosti koje podstiču razvoj kritičkog mišljenja pa čak i igre. Konačno, razvijanjem strategija učenja stranog jezika, nastavnik je u stanju da direktno utiče na jačanje autonomije učenika koja vodi stalnoj motivaciji u učenju. Kao ilustraciju, autor navodi primere samo-ocenjivanja, upotrebe igara, upotrebe kritičkog mišljenja, formulara za pružanje povratnih informacija i rubriku odnosno kriterijumsko-referentnu listu za ocenjivanje. Sve ove tehnike pomažu učenicima u izgradnji autonomije i u preuzimanju odgovornosti za sopstveno učenje. Ključna stvar u održavanju učeničke

autonomije je prebacivanje težišta odgovornosti sa nastavnika i vršnjaka na samog učenika. Ovo se može postići razvojem strategija učenja, što se u radu takođe ilustruje. Sve u svemu, nastavnik igra presudnu ulogu u stvaranju pozitivnog okruženja za učenje i time pojavačava samopouzdanje i motivaciju učenika i pretvara učionicu u bezbedno mesto u kome motivacija učenika raste i razvija se.

Ključne reči: jezik, učenje, motivacija, učenici, nastavnik.

Primljeno: 14.3.2017.

Prihvaćeno: 10.11.2017.

STAVOVI STUDENATA POSLOVNOG ENGLESKOG JEZIKA PREMA PRAGMATICI

APSTRAKT

Imajući u vidu da svest o značaju pragmatičke kompetencije može biti značajan motivacioni faktor, kao i da samoprocena znanja ima veliku ulogu u usmeravanju napora da se određena oblast savlada, primarni cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi kakvi su stavovi studenata prema značaju pragmatike, kao i kako ispitanici procenjuju svoje znanje iz ove oblasti. S tim u vezi analizirane su i percepcije studenata o nastavi pragmatike u prethodnom školovanju. Kvantitativno istraživanje obuhvatilo je 75 ispitanika. U kvalitativnom istraživanju učestvovala su četiri studenta. Analizom kvantitativnih i kvalitativnih podataka ustanovljeno je da većina ispitanika uviđa značaj pragmatike za uspešnu komunikaciju i relativno tačno procenjuju svoje znanje bar kada su u pitanju telefonski i neformalni razgovori u poslovnim situacijama. Kvalitativna analiza pokazuje da ispitanici nisu motivisani da ulažu velik trud pošto dostignu izvestan, nedovoljno visok, nivo pragmatičke kompetencije. Ovakav stav posledica je zanemarivanja podučavanja i ocenjivanja pragmatike u nastavi, i čini se, odsustva prilike za komunikaciju uživo sa stranim govornicima.

Ključne reči: govorni čin, poslovni engleski jezik, pragmatička kompetencija, samoprocenjivanje, ustaljeni izrazi.

BUSINESS ENGLISH STUDENTS' ATTITUDES TO PRAGMATICS

ABSTRACT

Having in mind that the awareness of the importance of pragmatic competence can be a significant motivational factor, as well as that self-assessment plays a major role in directing effort to master a certain area, the primary aim of this research is to examine students' attitudes to the importance of pragmatics as well as to establish how students assessed their knowledge in this field. In that respect the paper also analyzes how students perceive the teaching of pragmatics in previous education. The research was based on a quantitative (75 participants) and qualitative approach (four participants). The analysis of both quantitative and qualitative data has

shown that the majority of participants realize the importance of pragmatic knowledge for successful communication and their self-assessment of pragmatic competence is relatively accurate, at least as regards telephoning and small talk in business situations. Qualitative analysis reveal that most of the students are not motivated enough to invest great effort after they have achieved a certain, yet insufficient level of pragmatic competence. This attitude seems to be the consequence of infrequent and unsystematic teaching of pragmatics and, it seems, lack of opportunity for face-to-face communication with foreigners.

Keywords: speech acts, business English, pragmatic competence, self-assessment, conventional expressions.

1. UVOD

Za uspešnu komunikaciju na engleskom jeziku, usmenu kao i pisanu, pored jezičke, neophodna je i pragmatička kompetencija. Potreba za ovom vrstom kompetencije naročito je važna u komunikaciji u poslovnom svetu s obzirom na to da nedostatak ili pogrešna upotreba pragmlingvističkih oblika od strane govornika stranog jezika u datoj situaciji može imati nepovoljne posledice po uspostavljanje i nastavljanje međunarodne poslovne saradnje. Stoga je neophodno razvijati pragmatičku kompetenciju učenika od samog početka učenja stranog jezika.

Prema definiciji koju daje Kristal (1985), termin ‘pragmatika’ označava ‘izučavanje jezika s gledišta njegovih korisnika: posebno se bavi njihovim opredeljenjima u slučaju dilema, zaprekama na koje nailaze pri upotrebi jezika u socijalnoj interakciji, i dejstvom koje njihova upotreba jezika ima na druge učesnike u činu komunikacije’. Kristal piše da se prema nekim stručnjacima za izučavanje upotrebe jezika sa stanovišta strukturnih mogućnosti određenog jezika koristi termin ‘pragmlingvistika’, dok se upotreba jezika određena društvenom situacijom naziva sociopragmatika (Kristal 1985: 274). Dakle, pragmlingvistička kompetencija govornika označava poznavanje jezičkih sredstava kojima se može izraziti željeni govorni čin, dok sociopragmatička kompetencija označava prikladan odabir jezičkih sredstava u datoj situaciji (Bardovi-Harlig 2013: 78). Navedene dve kompetencije usko su povezane jer sociopragmatička analiza situacije određuje izbor pragmlingvističkih oblika (Roever 2011: 464). Značajan deo pragmlingvističke kompetencije predstavlja poznavanje ustaljenih izraza za izražavanje govornih činova, tj. niza reči kao što su npr. *No problem, Nice to meet you*, koje izvorni govornici očekivano koriste u datom društvenom kontekstu

(Bardovi-Harlig 2009: 756). U engleskom jeziku se za ovakve nizove najčešće koriste termini *conventional expressions*, *formulas*, *routines*, *routine formulas* (konvencionalni izrazi, formule, rutinske formule). Međutim, ove izraze teško je podučavati jer oni ne samo da ne predstavljaju prost skup značenja svojih delova (te ih treba usvojiti kao celine bez analize sastavnih delova, što učenici često čine), a posebnu teškoću predstavljaju i mnogobrojna ograničenja za njihovu upotrebu (Warga 2005: 88).

2. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

U oblasti istraživanja sticanja i razvoja pragmatičke kompetencije, utvrđeno je da se pragmatika može podučavati (Rose 2005: 393; Roever 2009: 566). Dok „namera nije neophodna za razvijanje pragmatičke kompetencije, njeno usvajanje nije moguće bez usredsređivanja na jezički izraz i kontekst u kom se taj oblik javlja” (Schmidt 1993: 209). Dakle, učenici mogu da razviju izvestan stepen pragmatičke kompetencije i bez eksplicitnog podučavanja (Bardovi-Harlig & Griffin 2005). Međutim, eksplicitno podučavanje učenika pragmatiki daje brže rezultate u odnosu na samo izlaganje ciljnom jeziku. Navedena činjenica se objašnjava Šmitovom hipotezom o zapažanju – metapragmatičko objašnjenje uključuje isticanje jezičkih izraza čije se usvajanje želi podstaći, i samim tim pruža veće mogućnosti za njegovo usvajanje (Rose 2005: 393; Roever 2009: 566). Metapragmatička objašnjenja i raznolikost autentičnih primera mogu imati veliku ulogu u razvijanju svesti učenika o značaju pragmatičke kompetencije u realnoj komunikaciji. Analiza potreba i uočavanje relevantnosti cilja pozitivno utiču na motivaciju učenika i doprinose boljim rezultatima (Dornyei & Skehan 2003: 620).

Uočeno je da bolje vladanje jezikom uopšte ima pozitivan uticaj na pragmalingvističku kompetenciju jer podrazumeva bolje vladanje jezičkim sadržajem i bolju analizu jezičkog sadržaja, automatizam, te je zbog toga potrebno manje napora za produkciju očekivanog izraza (Roever 2009: 565). Podučavanje pragmatike daje naročito dobre rezultate ukoliko su ustaljeni izrazi relativno prozirni i ukoliko su na nivou učenikovog znanja gramatike, ali je ustanovljeno da čak i ako gramatika ustaljenog izraza premašuje nivo dostignutog znanja gramatike, učenici mogu da ga upotrebe u određenom kontekstu (Bardovi-Harlig & Vellenga 2012). Pragmatička kompetencija, međutim, često ne prati gramatičku i leksičku kompetenciju učenika (Roever & Al-Gahtani 2015: 396; Halupka-Rešetar 2013). U literaturi se kao jedan od razloga navodi odsustvo

sistematskog podučavanja pragmatike. Pragmatika se uzgredno podučava, čak i u komunikativno orijentisanoj nastavi (Roever 2009: 568). Primećuje se odsustvo tradicije eksplicitnog podučavanja pragmatike u odnosu na gramatiku i vokabular (Bardovi-Harlig 2013: 73; Roever 2009: 561). Pored nedovoljne lingvističke kompetencije učenika engleskog jezika kao stranog, Tanak ističe i nedostatak svesti o kulturološkim razlikama između maternjeg i ciljnog jezika, pre svega u pogledu razumevanja čina ugrožavanja lica (eng. *face threatening act*) (Tanaka 1998: 83, 95). Bardovi-Harligova ističe da uzrok niskog nivoa pragmatičke kompetencije može biti i preterana upotreba već usvojenih fraza (Bardovi-Harlig 2009: 755). Imajući u vidu potrebu učenika za što višim nivoom pragmatičke kompetencije, autori udžbenika poslovnog engleskog jezika su u niz novijih izdanja udžbenika uvrstili materijal za razvijanje ove kompetencije za usmenu, ali i za pisanu komunikaciju. Uz to postoji i niz publikacija koje su isključivo namenjene razvijanju pragmatičke kompetencije u poslovnim situacijama, npr. Svini, Badžer, Skofild (Sweeney 2002, Badger 2003, Schofield 2012). Međutim, Išihara i Koen smatraju da udžbenici pružaju nedovoljan input za usvajanje pragmatike. Najčešće, ukoliko je pragmatika uopšte zastupljena, tekstovi u udžbenicima ne odražavaju stvarni jezik izvornih govornika, dijalozni su često neautentični, jer su najčešće ponuđeni samo jezički oblici koji bi idealno bili upotrebljeni u datoj situaciji, ali koje prema istraživanjima na korpusu izvorni govornici ređe upotrebljavaju nego neke druge (Ishihara & Cohen 2010: 181). Pored toga, u udžbenicima se ne nude liste pragmalingvističkih sredstava za sve govorne činove¹. Nadalje, ustaljeni izrazi za govorne činove u udžbenicima često nisu praćeni dovoljnim brojem informacija o tome kako bi ih trebalo upotrebiti (Ishihara & Cohen 2010: 151).

Dodatan problem u nastavi predstavlja i nedostatak različitih modela, uloga i situacija sa kojim se govornici stranog jezika mogu sresti u realnim situacijama. S tim u vezi ističe se značaj dužeg boravka u zemljama engleskog govornog područja (Olshtain & Cohen 1990; Taguchi 2013), ali i on sam po sebi nije dovoljan ukoliko govornici nisu izloženi različitim situacijama (Roever 2009: 565).

U literaturi se ističe odsustvo sistematskog ocenjivanja pragmatičke kompetencije, kao i nedostatak adekvatnih testova za ocenjivanje pragmatičke

¹ Npr. šta reći na sahrani. Malo je verovatno da će navedena situacija biti obrađena u udžbeniku (Ishihara & Cohen 2010: 239).

kompetencije, jer nijedan oblik testa ne odražava ponašanje u realnoj situaciji (Roever 2009: 569). Za ocenjivanje pragmatičkog znanja mogu se koristiti instrumenti kao što su: test nadopunjavanja diskursa, igranje uloga u zamišljenim situacijama, nadopunjavanje ili sastavljanje dijaloga u zamišljenim situacijama, itd. U istraživanjima se najčešće koristi test nadopunjavanja diskursa. Istraživač daje kratak opis komunikativne situacije, a od ispitanika se očekuje da da odgovor za koji smatra da najviše odgovara datom kontekstu. Ukoliko je test otvorenog tipa, ispitanik sam formuliše iskaz. Ovaj test može se javiti i u obliku testa višestrukog izbora u kom je ispitaniku ponuđen jedan prihvatljiv i nekoliko neprihvatljivih odgovora. Nedostatak testa nadopunjavanja diskursa otvorenog tipa može biti nemogućnost da se on adekvatno oceni jer utvrđivanje tačnog odgovora, koji zapravo pretpostavlja formulaciju koju bi upotrebio izvorni govornik u datoj situaciji, nije uvek lako sa sigurnošću odrediti. Izvorni govornici nisu homogena grupa, razlikuju se po društveno-ekonomskom statusu, polu, godinama, obrazovanju. Čak i sama činjenica da je engleski jezik u današnje vreme *lingua franca*, te se norme često razlikuju (Roever 2011: 474), može izazvati nedoumice kada je u pitanju prihvatljiv odgovor. Test nadopunjavanja diskursa ponuđenim odgovorima mnogo je lakše primeniti, ali sem što test ocenjuje receptivno, ali ne i produktivno znanje učenika, postavlja se pitanje da li možda ispitanici prepoznaju idiomatičnost izraza izvornog govornika, te se na osnovu toga odlučuju za tačan odgovor (Roever 2011: 468). Najveći nedostatak testa nadopunjavanja diskursa oba tipa, predstavlja činjenica da on meri znanje učenika, ali ne i njegovu sposobnost da upotrebi znanje u realnim situacijama s obzirom na to da stvarna interakcija zahteva i trenutnu obradu informacija (Roever 2011: 470). Osim toga, kako zapaža Kedveševa (Kedveš 2011: 103), testovi nadopunjavanja diskursa lišeni su neverbalnih elemenata poput tona i boje glasa, a nekada ispitanici daju odgovore kako bi na prihvatljiv način zadovoljili interes istraživača, dok bi u stvarnim situacijama primenili strategiju izbegavanja.

Činjenica je da se pragmatičko znanje eventualno testira na usmenom delu jezičkih ispita, ali čak i tada ono ne utiče u značajnoj meri na konačnu ocenu, te izostaje pozitivan efekat ocenjivanja na usvajanje znanja (Roever 2011: 474–475). Poznato je, naime, da je ocenjivanje bilo koje vrste jezičke kompetencije, pa tako i pragmatičke, neophodno u nastavi za određivanje nivoa znanja učenika na početku kursa, za praćenje napretka učenika, kao i procenu učinka podučavanja. Za učenika, pak, testiranje predstavlja podsticaj da savlada određeno gradivo, a u

zavisnosti od rezultata, omogućava mu da uvidi u kojim oblastima je potrebno da uloži dodatan trud kako bi proširio svoje znanje (Cohen 1994: 13–16).

Uticaj na stepen uloženg napora u savladavanju određenog materijala može zavistiti i od toga kako učenik procenjuje sopstveno znanje. Terminom samoprocenjivanje (eng. *self-assessment*) znanja označava se procena učenika o sopstvenom znanju i napretku u određenoj oblasti. Prema jednoj skorašnjoj meta-studiji veza između samoprocenjenog znanja i stvarnog znanja je slaba do umerena (Sitzmann et al. 2010). Međutim, kada se radi o istraživanjima iz oblasti stranog jezika čak 60% studija pokazuje da ispitanici tačno procenjuju svoje znanje (Sitzmann et al. 2010: 171, 179). Učenik može potceniti ili preceniti svoje znanje u zavisnosti od povratne informacije, ocene ili komentara koji dobija od nastavnika u toku učenja: česti pozitivni komentari dovode do toga da učenik stiče bolju sliku o svom znanju, dok negativni komentari imaju suprotan efekat. Velik uticaj na samoprocenu znanja ima i okruženje u kom se učenik nalazi jer učenici upravo najčešće u svom okruženju nalaze uzore. Učenik može kao merilo za procenu sopstvenog znanja postaviti izvorne govornike, ali su najčešće merilo učenici u grupi ili sam nastavnik (Blue 1994: 30). Kada se radi o samoproceni poznavanja ustaljenih izraza za pojedine govorne činove, čini se da ispitanici precenjuju svoje znanje (Bardovi-Harlig 2009: 759).

Samoprocenjivanje znanja ne može zameniti ocenjivanje znanja od strane kompetentnih ispitivača ili nastavnika, ali je ono od velike važnosti za napredak učenika. Ono pre svega određuje koliko napora će učenik uložiti u savladavanje određenog materijala, naročito ukoliko prima i povratne informacije od nastavnika u vidu ocena ili komentara (Sitzmann 2010: 180). Ukoliko su učenici zadovoljni svojim znanjem, oni često prestaju da rade i napredak izostaje (Blue 1994: 21). Blu navodi da je zapaženo da što više učenici napreduju sve tačnije ocenjuju svoje znanje, ali na osnovu svog iskustva ističe da uspešniji učenici često potcenjuju svoje znanje, dok ga manje uspešni učenici precenjuju (Blue 1994: 31). Sigurno je da sa boljim napredovanjem učenici sebi postavljaju sve veće zahteve, te mogu biti nezadovoljni postojećim nivoom svog znanja. Blu ne objašnjava eksplicitno razloge zbog kojih manje uspešni učenici precenjuju svoje znanje, ali navodi da procena sopstvenog znanja zavisi od toga sa kim se učenik poredi, da li sistematski prati svoj napredak i kakve ciljeve sebi postavlja (Blue 1994: 30, 34). Može se pretpostaviti da je odsustvo sposobnosti učenika da realno proceni svoje znanje razlog zbog kojeg manje uspešan učenik i najmanji napredak doživljava kao značajan uspeh.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Utisak je da studenti Visoke poslovne škole u Novom Sadu koji dolaze iz različitih okruženja ne ulažu dovoljan trud u razvijanje pragmatičke kompetencije, tj. olako shvataju nastavu i zadatke iz ove oblasti, iako na delu ispita koji se odnosi na testiranje pragmatičke kompetencije često pokazuju lošije rezultate u odnosu na zadatke kojima se testira gramatika ili vokabular. Kako bi se utvrdilo da li je razlog ovakvog stanja nedostatak svesti o značaju pragmatičke kompetencije ili precenjivanje sopstvenog znanja, oslanjajući se na izložene rezultate prethodnih studija, pre svega na činjenicu da je pragmatika oblast koju učenici stranog jezika eksplicitnim podučavanjem mogu u većoj meri savladati, cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi u kojoj meri ispitanici smatraju pragmatiku važnom, kako procenjuju svoje znanje pragmatike, te na koji način i u kojoj meru su podučavani u oblasti pragmatike u dosadašnjem školovanju kako bi se utvrdilo kakav je uticaj učestalosti i metoda prethodnog podučavanja i ocenjivanja pragmatike na stavove ispitanika.

Istraživanje se sastojalo iz kvantitativnog i kvalitativnog dela.

U kvantitativnom delu istraživanja učestvovalo je ukupno 75 studenata druge godine koji su u letnjem semestru pohađali nastavu na Visokoj poslovnoj školi u Novom Sadu. Ispitanici (15 studenata i 60 studentkinja) prethodno su učili engleski jezik u proseku 11 godina (minimum 6, a najviše 15 godina).

Kvantitativni deo istraživanja obuhvatio je upitnik i dva testa dopunjavanja diskursa. Upitnik se sastojao od ukupno 20 pitanja. Svrha prva tri pitanja bila je da se dobiju podaci o ispitanicima, dok su preostala pitanja podeljena u tri grupe, a od ispitanika se zahtevalo da zaokruže jedan od ponuđenih odgovora na četvorostepenoj Likertovoj skali. Upitnik (Kronbahov koeficijent alfa .740) sastavila je autorka. Svrha upitnika bila je da se utvrdi kako ispitanici procenjuju svoje znanje pragmatike uopšte, njen značaj, značaj poznavanja kulture ciljnog jezika, da li su i na koji način podučavani pragmatici i da li su ocenjivani iz ove oblasti u prethodnom školovanju. U upitniku nije korišćen termin 'pragmatika', već formulacija *ustaljeni izrazi i njihova tačna upotreba* za koju se smatralo da je poznata studentima, a dato je i usmeno objašnjenje termina i svrhe istraživanja.

Svrha testova bila je da se utvrdi objektivno znanje ispitanika kako bi se rezultati uporedili sa odgovorima ispitanika. Oba testa obuhvatila su po pet različitih situacija za koje je bilo potrebno poznavanje pragmalingvističkih oblika za govorne činove koji bi trebalo da su podučavani u prethodnoj godini, a koji se

koriste u situacijama kao što su telefonski i neformalni razgovori (eng. *small talk*), koji su sastavni deo poslovne saradnje. Jedan test u daljem tekstu označen kao 'prvi test' predstavljao je test nadopunjavanja diskursa otvorenog tipa, dok je drugi bio test nadopunjavanja diskursa višestrukog izbora u kom su ponuđena tri odgovora – jedan tačan odgovor preuzet iz različitih udžbenika engleskog poslovnog jezika i dva netačna odgovora studenata sa prethodnih ispita koja su poslužila kao distraktori. Ispitanicima je omogućeno da sami odluče kojim redosledom će popunjavati testove s obzirom na to da se nije radilo o uvežbavanju novog gradiva, već o testiranju postojećeg znanja.

Odgovore ispitanika za potrebe istraživanja ocenio je izvorni govornik sa američkog govornog područja. Prvi razlog za ovakav izbor jeste činjenica da se u nastavi koristi materijal koji oslikava različite varijetete. Drugi razlog jeste taj što ispitanici tvrde da im je američka varijanta engleskog jezika bliža jer je zastupljenija u većoj meri na televiziji. Svaki odgovor ocenjen je kao prihvatljiv, delimično prihvatljiv ili neprihvatljiv. Na prvom testu ispitanici su mogli da osvoje najviše 10 bodova, a na drugom 5. Pravopisne greške su zanemarivane, sem u slučaju zapisivanja zamenice *you* kao neprikladno *u* jer kako se nije radilo o SMS porukama izvorni govornik je smatrao da ispitanici ovim pokazuju da nisu svesni adekvatne upotrebe jezičkih sredstava u različitim registrima.

Svi ispitanici pristali su da učestvuju u istraživanju. Statistička analiza kvantitativnih podataka urađena je pomoću programa SPSS 13. Kako pretpostavka o normalnosti raspodele nije potvrđena (Sig.=.000) korišten je Spirmanov test korelacije.

U kvalitativnom istraživanju učestvovala su četiri studenata (dva studenta i dve studentkinje), koji su u daljem tekstu označeni slovima A, B, C i D. U ovom delu istraživanja korišćeni su polustrukturisani intervjui. Jedan student (D) boravio je u Americi tri meseca u okviru programa *Work and Travel*. S obzirom na to da je mali broj ispitanika pristao da učestvuje u kvalitativnom delu istraživanja u radu su navedeni i odgovori i komentari zabeleženi u toku nastave u razgovoru sa grupom od 17 ispitanika. Ovi odgovori obeleženi su slovima GI. Svrha kvalitativnog istraživanja bila je da se kvantitativni podaci dobijeni na upitniku rasvetle i detaljnije i svrsishodnije sagledaju.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Na pitanje koliko je važno poznavanje ustaljenih izraza i njihove tačne upotrebe 62,7% ispitanika odgovorilo je da smatra da je ovo znanje važno, ali ne i

veoma važno (M=2.92 SD=.6730). U Tabeli 1. prikazani su rezultati izraženi u procentima.

	sasvim nevažno	delimično važno	važno	veoma važno
Znanje ustaljenih izraza i njihove tačne upotrebe je:	2,7	18,7	62,7	16

Tabela 1. Stavovi studenata o važnosti pragmatičke kompetencije

Sličan rezultat zabeležen je i kada se radi o značaju poznavanja anglofone kulture. U ovom slučaju 60% ispitanika odgovorilo je da je poznavanje kulture važno, ali takođe ne i veoma važno (M=2.6133 SD=.6127)

Na pitanje *Kako biste ocenili svoje znanje ustaljenih izraza i sposobnost da ih tačno upotrebite* odgovori izraženi u procentima izgledaju ovako:

loše	dobro	vrlo dobro	odlično
25,3	46,7	24	4

Tabela 2: Procena sopstvene pragmatičke kompetencije

U odnosu na ostale jezičke kompetencije, ispitanici smatraju da jedino imaju lošije znanje iz gramatike, što se vidi iz Tabele 3.

Kompetencija	SV	SD
Gramatika	1.9867	.72584
Vokabular	2.3600	.92474
Ustaljeni izrazi za govorne činove	2.0667	.81096
Slušanje	2.8533	.96833
Pisanje	2.5867	.85572
Govorenje	2,3067	.92959

Tabela 3: Samoprocena kompetencije ispitanika

U vezi sa podučavanjem pragmatičke kompetencije u prethodnom školovanju dobijeni su sledeći rezultati izraženi u procentima (Tabela 4):

	Nikada	Retko	Ponekad	Često	SV	SD
Podučavani smo ustaljenim izrazima i njihovoj upotrebi	1,3	44	34	20	2.733	.79412
Podučavani smo anglofonoj kulturi	16	58,7	21,3	4	2.133	.72286
Ocenjivano je znanje ustaljenih izraza	10,7	53,3	32	4	2.2933	.71231

Tabela 4: Učestalost podučavanja i ocenjivanja pragmatičke kompetencije

Kako bi se dobili detaljniji podaci u upitniku je data i grupa pitanja čija je svrha bila da se utvrde načini podučavanja pragmatike. Rezultati su prikazani u Tabeli 5.

Metode	Nikada	Retko	Ponekad	Često	SV	SD
Nastavnik nam je davao objašnjenja	4	26,7	40	29,3	2.9467	.85255
Dopunjavali smo dijaloge	1,3	18	40	34,7	3.0800	.80135
Slušali smo dijaloge	1,3	8	49,3	41,3	3.3067	.67730
Učili smo ustaljene izraze u listama	12	34,7	26,7	14,7	2.5467	.87446
Korišćeni su video-zapisi	25,3	33,3	26,7	14,7	2.3067	1.0130
Sastavljali smo dijaloge i igrali uloge	20	24	41,3	14,7	2.5067	.97777

Tabela 5: Metode podučavanja pragmatike u toku prethodnog školovanja

Rezultati testova pragmatičke kompetencije prikazani su u Tabeli 6.

	SV	SD
Prvi test	4.1467	3.7865
Drugi test	2.6800	1.2751
Ukupno	7.2267	3.6560

Tabela 6: Rezultati testova pragmatičke kompetencije

Iz Tabele 6. vidi se da su ispitanici postigli rezultate na drugom testu, tj. na testu dopunjavanja diskursa ponuđenim odgovorima, kao i da je na tom testu uzorak homogeniji. Podsećamo da je prvi test nosio ukupno 10, a drugi 5 bodova. Ovakav rezultat može se objasniti činjenicom da učenici ne mogu uvek da produkuju određeni jezički izraz, ali mogu da ga prepoznaju. I pored toga neki ispitanici odabrali su odgovore koji predstavljaju doslovan prevod ustaljene fraze u srpskom jeziku.

Spirmanovim testom utvrđeno je postojanje pozitivne (slabe ka umerenoj) korelacije ($r=.375$, $p=.001$) između stavova o značaju pragmatičke kompetencije i proceni sopstvenog znanja. Nešto slabija veza ($r=.328$, $p=.004$) uočena je i kada je u pitanju značaj kulture i samoprocena pragmatičkog znanja. Nadalje je utvrđeno da pozitivan stav u vezi sa značajem poznavanja ustaljenih izraza utiče na rezultate testa ($r=.367$, $p=.000$), ali samo kada se radi o produktivnom znanju. Konačno, utvrđena je i umerena pozitivna korelacija između samoprocene pragmatičkog znanja i rezultata oba testa ($r=.449$ $p=.000$), i to i kada se radi o produktivnom znanju $r=.508$, $p=.000$, kao i kada je u pitanju receptivno znanje $r=.454$, $p=.000$.

Testovi korelacije pokazuju i da postoji jaka pozitivna veza ($r=.666$, $p=.000$) između frekventnosti podučavanja i ocenjivanja pragmatike. Dakle, ispitanici koji su češće podučavani pragmatici, češće su i ocenjivani. Rezultati, međutim, pokazuju da ne postoji statistički značajna korelacija između podučavanja i ocenjivanja pragmatike i rezultata testova, niti samoprocene znanja. Drugim rečima, rezultati pokazuju da nastavnici koji češće podučavaju pragmatiku češće i ocenjuju pragmatičko znanje, ali se bar u ovom istraživanju ne uočava značajna veza između podučavanja i ocenjivanja i postignuća ispitanika na testu. Moguće je pretpostaviti da jezičke fraze koje su se javile u testu nisu te koje su u većoj meri podučavane ili ocenjivne u prethodnom školovanju ispitanika.

Spirmanovi testovi pokazuju i postojanje nekoliko statistički značajnih ali slabih veza između samoprocene znanja i metoda podučavanja: eksplicitan način podučavanja ($r=.303$, $p=.008$), korišćenje lista mogućih ustaljenih izraza za govorne situacije ($r=.290$, $p=.025$), dopunjavanje dijaloga ($r=.259$, $p=.025$) i slušanje dijaloga ($r=.245$, $p=.034$). Statistički značajne veze između metoda podučavanja i rezultata na testovima nisu uočene.

5. DISKUSIJA

Na osnovu kvantitativnih rezultata ovo istraživanje pokazuje da velik broj ispitanika uočava značaj pragmatičkog znanja. Razgovor sa ispitanicima, iako krajnje ograničenog opsega zbog malog broja ispitanika, potvrđuje kvantitativne rezultate. Ispitanici ističu da je ono bitno, naročito u poslovnom okruženju: *Može doći do nesporazuma, a to, jer u biznis svetu je bitno, da vas neko ne gleda čudno* (B), *Neke fraze nailaze na odbijanje, ne znam, od strane sagovornika, što, to nije dobro* (A), *Može da propadne posao, i, da se izgubi poslovni partner* (GI). Pozitivan stav ispitanika prema značaju pragmatičke kompetencije za ostvarivanje komunikacionih ciljeva pozitivno utiče i na motivaciju za učenje. Ovu činjenicu potvrđuju sva četiri ispitanika koja su učestvovala u kvalitativnom istraživanju, ističući da ocena nije jedini razlog zbog kog smatraju da treba da ovladaju ustaljenim izrazima i njihovom upotrebom. Međutim, na pitanje da li su zadovoljni svojim znanjem pragmatike, koje ocenjuju kao dobro ili vrlo dobro, ali ne i odlično, i da li smatraju da pragmatika treba da bude više zastupljena u nastavi zabeleženi su sledeći odgovori: *Ne bi trebalo. Mislim nije neophodno. To se uči tako, usput, mislim dok gledamo filmove i tako, TV, uglavnom. Ja, pa, mislim da znam. I znam šta je hteo da kaže* (A), *Delimično. Mislim, ja, ja bih uspela u konverzaciji, a sad baš ovako kako ste nas vi učili i to, sad, baš možda ne sve tako, ali ja razumem kad drugi kažu.* (C), *Da, ali mislim, zavisi uvek od, zavisi kakav je sagovornik, kakvog je raspoloženja, da li je lako komunicirati sa njim. Uz malo tolerancije nema, ne može da bude problem.* (B); *Pa, sad ovako sve da znamo, to, teško je, ali dovoljno je jedno, dva i da razumemo.* (GI). Čini se da upravo zbog ovakvog stava ispitanika već na relativno niskom nivou pragmatičke kompetencije može doći do fosilizacije, te odsustva ulaganja većeg truda u postizanje napretka. U literaturi je zabeleženo da prepoznavanje ustaljenih fraza jeste neophodan, ali ne i dovoljan uslov za njihovu upotrebu, te da govornici zanemaruju neke fraze, a prečesto koriste one koje su savladali (Bardovi-Harlig 2009: 755), što upravo čini većina ispitanika u ovom istraživanju sudeći prema navedenim odgovorima.

Na pitanje na osnovu čega procenjuju svoje znanje s obzirom na to da nisu često ili uopšte ocenjivani u prethodnom školovanju, većina ispitanika odgovara da svoje znanje engleskog jezika uopšte procenjuju poređenjem sa kolegama u grupi i sposobnošću da prate nastavu. Još jedno objašnjenje za odsustvo želje za razvijanjem pragmatičke kompetencije jeste i nedostatak iskustva u komunikaciji sa izvornim govornicima. Student koji je boravio u

Americi kaže: *Pa, ja sam video da to može bolje. Oni koriste razne izraze koje ja nikad ne koristim. Ono što ja ne znam da kažem* (D). Na pitanje o tome koliko je teško savladati ustaljene fraze i njihovu adekvatnu upotrebu ispitanici kažu npr.: *Sve reči su lake i razumemo, i onda, lako, zaboravi se kad treba baš tačno* (A) *Pa kad bi se baš tačno učilo bilo bi komplikovano, Zašto? Zbog ... načina na koji mi razumemo jezik, ja, možda, ja ne bih mogla da baš tako formulišem tu frazu kako sam shvatila reči dok je ne naučim napamet* (B) ili *Izgleda lako, pa mislimo da, ali kad treba to baš tačno, ili na ispitu, to, ne* (C). Ovi odgovori potvrđuju da ispitanici analiziraju elemente ustaljenih izraza. Kod studenta koji je boravio u Americi uočava se postojanje integrativne motivacije, tj želje da se što bolje uklope u anglofonu zajednicu: *Voleo bi da znam dobro, ali za to treba dosta vremena i učenja. A, voleo bi da se uklopim* (D). Studentkinja B kaže: *Ja često pričam sa strancima, sa Grcima baš preko skajpa, pa mi baš to treba i koristim te izraze*. Na osnovu ovog i odgovora još dva ispitanika, čini se da su ispitanici koji su boravili u inostranstvu, ili češće imaju prilike da razgovaraju sa strancima, svesniji značaja pragmatičke kompetencije. Ipak, ovo zapažanje se ne može generalizovati s obzirom na to da je broj ispitanika veoma mali.

Mada je ustanovljena pozitivna veza između stava o značaju pragmatike, samoprocene znanja i rezultata objektivnog produktivnog znanja, deskriptivna analiza pokazuje srednje postignuće na oba testa. Kako primarni cilj ove studije nije bio ispitivanje nivoa pragmatičke kompetencije studenata, rezultati testova neće biti detaljno analizirani. Treba ipak napomenuti da rezultati studije (Warga 2005, Taguchi 2013), koje su se bavile razlikama između pragmatičke kompetentnosti izvornih govornika i govornika stranog jezika, ukazuju na neke opšte karakteristike međujezika (engl. *interlanguage*) neizvornih govornika. Uočeno je, naime, da u nedostatku odgovarajuće fraze, učenici najčešće pribegavaju strategijama kao što su prevođenje sa maternjeg jezika, proširivanje odgovora, jer time smatraju da će izraziti ljubaznost, ili jednostavno izbegavaju davanje odgovora (Warga 2005: 82; Taguchi 2013: 117). Pored nekoliko slučajeva izbegavanja davanja odgovora na prvom testu, na oba testa se uočava prevođenje sa srpskog jezika. Tako je, na primer, u zadacima koji se odnose na telefonski razgovor umesto tačnog odgovora *Speaking*, najčešće zaokružen pogrešan odgovor *Yes, this is me*. Namesto tačnog *Can you hold, please* javlja se *Can you wait a minute*, ili namesto *Sorry, I didn't catch your name* najčešći pogrešan odgovor jeste *I didn't hear your name*. Ovi primeri uzeti su iz drugog testa, a situacije na koje se odnose prikazane su u Prilogu 2. Strategija

proširivanja nije uočena. S druge strane, kako se vidi iz prethodna dva primera (izostavljeno *please* u drugom primeru, i *sorry* u trećem primeru), uočava se nedostatak sociopragmatičke kompetencije koja je sastavni deo pragmatičke kompetencije. Tako, na primer, u situaciji koja je glasila *You are talking to a business partner you do not know well*, obraćanje sa *Hey, guy, ...* javlja se u nekoliko slučajeva. Iako gotovo svi ispitanici kažu da je poznavanje kulture neophodno samo kako bi se izbegle neprijatne situacije, analiza pomenutog odgovora otkriva da ispitanici ipak uviđaju uticaj kulture na izbor lingvističkih oblika u određenom kontekstu. Naime, ispitanici objašnjavaju da je obraćanje poslovnom partneru u zadatom kontekstu na testu sa *Hey, guy, ...* neprihvatljivo, ali dodaju da je ipak moguće u američkoj kulturi, gde su odnosi između poslovnih partnera manje formalni nego u nekim drugim zemljama. Ovo tvrde na osnovu informacija i utisaka koje su stekli mahom gledajući filmove, dok se u nastavi, kada je u pitanju upoznavanje kulture, uglavnom govorilo o kodeksu ponašanja². Ovakav rezultat potvrđuje da neki učenici mogu sami uočiti da odabir jezičkih izraza zavisi od činilaca kao što su kulturološke razlike i odnos među sagovornicima, ali netačni odgovori pokazuju da u nedostatku skretanja pažnje na faktore koji utiču na pragmatičku kompetenciju učenici mogu generalizovati odgovor koji su uočili u jednom slučaju na sve ostale situacije.

Kako je već navedeno, prema odgovorima ispitanika na upitniku, većina studenata nije dovoljno podučavana pragmatici. Razgovor sa ispitanicima otkriva da je pragmatika podučavana neredovno i nesistematski: *Pa radili smo čisto malo, a, a prvi put ozbiljnije ovde kod Maje prošle godine (B); Ja sam promenio, kol'ko to sad već, četiri, profesorke engleskog i svaka stavlja akcenat na nešto drugo. U srednjoj je to bilo dosta dobro, ali pre suva gramatika, to. (A)*. Ostali ispitanici takođe tvrde da je akcenat u prethodnom školovanju bio na gramatici. Ipak, prema rezultatima kvantitativne analize većina ispitanika procenjuje znanje gramatike kao lošije u odnosu na pragmatičko znanje. Iz intervju se zaključuje da je razlog tome stav studenata po kojem se gramatika ocenjuje kao 'teška i dosadna'.

Kada se radi o metodama korišćenim u nastavi, prema zapažanjima ispitanika najčešći oblici su slušanje i nadopunjavanje dijaloga. Odgovori u upitniku pokazuju da su u nešto manjoj meri bili zastupljeni i ostali načini podučavanja, te da su metapragmatička objašnjenja nastavnika bila učestalija od

² Tekstovi u vezi sa značajem kodeksa ponašanja zastupljeni su u svim udžbenicima koji se koriste na VPŠ (*First Insights into Business, New Insights into Business, Market Leader Intermediate, English for International Tourism*).

upotrebe lista mogućih ustaljenih izraza, video-zapisa ili pisanja dijaloga i igranja uloga. Kako je već navedeno, uočava se slaba, ali statistički značajna veza između nekoliko metoda podučavanja (eksplicitno, nabranje mogućih ustaljenih izraza u listama, dopunjavanje i slušanje dijaloga) i samoprocene znanja, što može značiti da upotreba različitih metoda pomaže učeniku da adekvatnije proceni svoje znanje. Samo dva ispitanika (A, B) kažu da su u srednjoj ekonomskoj školi korišćeni različiti načini podučavanja pragmatike, dok ostali ispitanici ili tvrde da uopšte nisu podučavani, ili kažu da se nastava pragmatike svodila samo na slušanje i nadopunjavanje dijaloga koji su se nalazili u udžbenicima. Imajući u vidu činjenicu da učenici imaju različite stilove učenja, te da se prema tome mogu podeliti na analitičke, holističke, vizuelne i auditivne (Eherman & Oxford 1995: 69), kao i da svi učenici ne koriste iste strategije učenja, nastava pragmatike se ne sme svoditi isključivo na slušanje i nadopunjavanje dijaloga, čak i kada dijalozi obuhvataju različite registre i situacije. Uz to, kako je već pomenuto, uočeni su mnogi nedostaci udžbenika kada je reč o obradi pragmatike, te je sigurno da se nastava ne može ograničiti samo na materijal iz udžbenika. Kvalitativna analiza, međutim, pokazuje da ispitanici smatraju da su najviše ustaljenih izraza naučili gledajući filmove i serije na engleskom jeziku, naročito one sa američkog govornog područja.

Kvantitativni podaci pokazuju pozitivnu korelaciju između podučavanja i ocenjivanja pragmatike, ali kako se iz deskriptivnih rezultata vidi, pragmatika nije u dovoljnoj meri niti podučavana niti ocenjivana. Pomenuto je da ocenjivanje ima velik značaj ne samo kao motivacioni faktor, već i kao potvrda samoprocene znanja i podsticaj za ulaganje većeg napora u savladavanje gradiva. Na pitanje kako su ocenjivani u prethodnom školovanju jedan student kaže *Pa, napišemo dijalog pa odglumimo ili pročitamo ili ona pročitana, možda, ali ovako na kontrolnom i to ne* (GI), dok studenti koji navode da su ponekad ocenjivani, objašnjavaju da su ocenjivani pismeno, a zadatak je bio da dopune dijalog ponuđenim frazama. Ispitanici B i C navode da su prvi put ocenjeni na ispitu iz gradiva engleskog jezika na prvoj godini na Visokoj poslovnoj školi. Ispitanik A daje primer drugačijeg načina ocenjivanja i kaže da je u srednjoj školi ocenjivano znanje pragmatike i to usmeno uparivanjem dobrih i slabijih studenata sa zadatkom da simuliraju dijalog u određenoj situaciji na određenu temu. Naravno, ocenjivanje mora biti adekvatno kako ne bi negativno uticalo na motivaciju. Na pitanje istraživača da li smatraju da testovi adekvatno procenjuju znanje, izostao je odgovor. Pitanje je preformulisano u sledeće: *Da li smatrate da ste na*

kontrolnim zadacima i testovima dobili ocenu koju ste očekivali ili smatrate da ste zaslužili? Jedan odgovor je glasio: Naravno da ne kad su nas uglavnom ocenjivali iz gramatike i to, a ovako komunikacija, to, ostalo, eventualno onako. Sa ovim odgovorom složili su se i ostali ispitanici. Utvrđeno je, međutim, da ocenjivanje motiviše sve ispitanike da savladaju ustaljene izraze i njihovu adekvatnu upotrebu. Značaj ocenjivanja kao instrumentalne motivacije najbolje pokazuje komentar studentkinje koja nije očekivala proveru pragmatičkog znanja na ispitu te u toku nastave pragmatike kaže: A, zašto to sad radimo? Što ne vežbamo za kolokvijum to što je bitno? Ovaj odgovor pokazuje ne samo da odsustvo ocenjivanja određene oblasti može kao posledicu imati odsustvo motivacije za učenje, već može i ostaviti utisak da je oblast nevažna, te joj samim tim ne treba pridavati značaj. Dakle, za učenike koji su isključivo motivisani ocenom, ocenjivanje je veoma važno.

6. ZAKLJUČAK

Uviđanje značaja pragmatičkog znanja za neometanu, uspešnu komunikaciju, kao i adekvatna procena sopstvene pragmatičke kompetencije mogu u značajnoj meri uticati na njeno razvijanje. Utvrđeno je da su ispitanici svesni značaja pragmatike kao i da relativno tačno procenjuju svoje pragmatičko znanje. Ipak, treba imati u vidu da je ovo istraživanje testiralo samo pragmatičko znanje koje se odnosi na poznavanje i adekvatnu upotrebu ustaljenih izraza u situacijama kao što su telefonski i neformalni razgovori u poslovnom okruženju. Kvalitativnom analizom uočeno je da se studenti zadovoljavaju već relativno niskim nivoom pragmatičke kompetencije. Razgovori sa ispitanicima pokazuju da studenti uviđaju da pragmatičke greške mogu imati nepovoljne posledice na ishod komunikacije, ali i pored toga smatraju da nije potrebno ulagati preveliki trud u proširivanje ovog aspekta jezika jer veruju da malim brojem ustaljenih izraza i uz toleranciju sagovornika mogu ostvariti nesmetanu komunikaciju. Ovakav stav može se objasniti odsustvom eksplicitnih objašnjenja i većeg broja primera nepovoljnih efekata pogrešno upotrebljenih pragmalingvističkih oblika na ishod komunikacije. Iako nije uočena korelacija podučavanja i ocenjivanja pragmatike u prethodnom školovanju niti sa samoprocenjivanjem znanja niti sa objektivnim znanjem, deskriptivna statistika pokazuje da se pragmatika u nastavi u velikoj meri zanemaruje. Pragmatika se podučava retko i nesistematski, a u slučajevima kada se podučava nastava nije prilagođena različitim stilovima učenja, tj. nisu u podjednako meri zastupljeni različiti načini podučavanja ustaljenih fraza.

Metapragmatička objašnjenja ne samo o lingvističkim sredstvima već i o sociopragmatičkom znanju i kulturološkim različitostima prema odgovorima studenata, predstavljaju retkost. Adekvatno ocenjivanje, kao potencijalno značajan motivacioni faktor, ali i kao pokazatelj znanja koji u velikoj meri može uticati na učenika da uloži napor da savlada gradivo, ali i da mu ukaže u kom pravcu treba da usmeri svoje učenje, jeste zanemareno, te učenici stiču utisak da je znanje koje imaju dovoljno, a poneki čak i da oblast nije važna s obzirom na to da joj se u nastavi ne pridaje značaj.

Ne može se i ne treba očekivati od govornika stranog jezika da dostigne pragmatičku kompetentnost izvornog govornika (Tanaka 1998: 92). Međutim, visok nivo pragmatičke kompetencije ne samo da omogućava bolju komunikaciju uopšte, već je i neizostavan uslov za uspešnu poslovnu saradnju. Imajući u vidu značaj pragmatičke kompetencije i kompleksnost upotrebe pragmalingvističkih oblika, neophodno je uvođenje sistematske nastave pragmatike koja bi trebalo da obuhvati različite oblike i ponudi učenicima što više situacija u različitim registrima sa mnoštvom primera i vežbi. Konačno, podučavanje pragmatike u nastavi stranog jezika struke ne bi smelo biti zanemareno u odnosu na ostale jezičke veštine i kompetencije.

LITERATURA:

- Al-Gahtani, S. & C. Roever (2013). "Hi Doctor, Give Me Handouts": Low Proficiency Learners and Requests". *ELT Journal* 67/4: 413–424.
- Badger, I. (2003). *Everyday Business English – English for Work*. Harlow: Pearson Longman.
- Bardovi-Harlig, K. & R. Griffin (2005). "L2 Pragmatic Awareness: Evidence from the ESL Classroom". *System* 33: 401–415.
- Bardovi-Harlig, K. (2009). "Conventional Expressions as a Pragmalinguistic Resource: Recognition and Production of Conventional Expressions in L2 Pragmatics". *Language Learning* 59/4: 755–795.
- Bardovi-Harlig, K. & H. E. Vellenga (2012). "The Effect of Instruction on Conventional Expressions in L2 Pragmatics". *System* 40: 77–89.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). "Developing L2 Pragmatics". *Language Learning* 63: 68–86.
- Blue, G. (1994). "Self-Assessment of Foreign Language Skills: Does it work?". *CLE Working papers* 3: 18–36.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Dornyei, Z. & P. Skehan (2003). "Individual Differences in Second Language Learning", in *The Handbook of Second Language Acquisition*, ed. C. J. Doughty & M. H. Long (Oxford: Blackwell Publishing): 589–630.

- Eherman, M. & R. Oxford (1995). "Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success". *The Modern Language Journal* 79/1: 67–89.
- Halupka-Rešetar, S. (2013). „Ispitivanje pragmatičke kompetencije studenata engleskog jezika struke”, u *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*, ur. N. Silaški & T. Đurović (Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta): 215–228.
- Ishihara, N. & A. D. Cohen (2010). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. Harlow: Pearson Longman.
- Kedveš, A. (2011). „Metodološki pristupi u pragmatičkim istraživanjima”. *Hrvatistika* 5/5: 99–110.
- Kristal, D. (1985). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.
- Olshtain, E. & A. Cohen (1990). "The Learning of Complex Speech Act Behaviour". *TESL Canada Journal* 7/2: 45–65.
- Roever, C. (2009). "Teaching and Testing Pragmatics", in *The Handbook of Language Teaching*, ed. M. H. Long & C. J. Doughty (Oxford: Blackwell Publishing): 560–577.
- Roever, C. (2011). "Testing of Second Language Pragmatics: Past and Future". *Language Testing* 28(4): 463–481.
- Rose, K. R. (2005). "On the Effects of Instruction in Second Language Pragmatics". *System* 33: 385–399.
- Schmidt, R. (1993). "Awareness and Second Language Acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206–226.
- Schofield, J. (2012). *Workplace English 1*. Harper Collins UK.
- Sitzmann, T. et al. (2010). "Self-Assessment of Knowledge: A Cognitive Learning or Affective Measure?". *Academy of Management Learning & Education* 9/2: 169–191.
- Sweeney, S. (2000). *Communicating in Business*. Cambridge: CUP.
- Taguchi, N. (2013). "Production of Routines in L2 English: Effect of Proficiency and Study-Abroad Experience". *System* 41: 109–121.
- Tanaka, N. (1988). "Politeness: Some Problems for Japanese Speakers of English". *JALT Journal* 9/2: 81–102.
- Warga, M. (2005). "Formulaic vs. Creatively Produced Speech in Learners' Request Closings". *Canadian Journal of Applied Linguistics* 8: 67–94.

Nataša Bikicki

BUSINESS ENGLISH STUDENTS' ATTITUDES TO PRAGMATICS

Summary

For a business person who needs to communicate in English, reasonably well-developed pragmatic competence is extremely beneficial. The aim of this research was to examine business students' attitudes to this competence. The first aim of this study was to explore students' perception of the importance of pragmatic knowledge for successful

communication, as needs awareness has significant positive effects on motivation. The other aim was to determine how students assessed their knowledge of conventional expressions for speech acts and their use, as accurate self-assessment influences how learners direct their learning efforts and how much effort they put into their learning towards reaching a goal. The third aim was to examine how students perceived the teaching of pragmatics in previous education and how it affected their attitudes. The research was based on a quantitative (75 participants) and qualitative approach (four participants). Quantitative data were obtained by means of a questionnaire and two tests, while qualitative data were collected through semi-structured interviews. The results show that the majority of participants realise the importance of pragmatic knowledge for successful communication and that there is a low to moderate positive correlation between students' perception of the importance of pragmatics and the test results. Another finding is that the participants' self-assessment of pragmatic competence is relatively accurate, at least as regards telephoning and small talk. A moderate positive correlation is observed between the self-assessment results and the test results. However, the interviews reveal that most of the students are content with their pragmatic knowledge, although the test results show there is still a lot of room for improvement. Furthermore, students believe that pragmatics can be acquired incidentally. This seems to be the consequence of infrequent and unsystematic teaching of pragmatics, as well as a lack of adequate assessment. The results further show that some methods of teaching pragmatics are underused, such as explicit instruction, the use of video clips and role play. However, if students' pragmatic competence is to be improved, systematic teaching, objective feedback on their progress, and ample opportunities for practice are needed.

Keywords: speech acts, business English, pragmatic competence, self-assessment, conventional expressions.

PRILOG 1.

UPITNIK

Molim vas da zaokružite odgovor koji se odnosi na vas.

1. Pol: M / Ž
2. Učio/Učila sam engleski jezik: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 godina
3. Boravio sam u zemljama engleskog govornog područja: DA NE
Kako biste ocenili svoje znanje i sposobnosti iz sledećih oblasti/veština:
4. gramatike: loše dobro vrlo dobro odlično
5. vokabulara: loše dobro vrlo dobro odlično
6. ustaljenih fraza: loše dobro vrlo dobro odlično
7. slušanja: loše dobro vrlo dobro odlično
8. pisanja: loše dobro vrlo dobro odlično
9. govorenja : loše dobro vrlo dobro odlično

Zaokružiti odgovor koji najviše odgovara sledećim tvrdnjama:

10. Smatram da je znanje ustaljenih fraza :
sasvim nevažno malo važno važno veoma važno
11. Smatram da je znanje anglofone kulture:
sasvim nevažno malo važno važno veoma važno
12. U dosadašnjem školovanju učili smo ustaljene fraze :
nikada retko ponekad često
13. U dosadašnjem školovanju ocenjivano je znanje ustaljenih fraza:
nikada retko ponekad često
14. U dosadašnjem školovanju učili smo o anglofonij kulturi:
nikada retko ponekad često
Kako bismo naučili ustaljene fraze
15. nastavnik nam je skretao pažnju i davao objašnjenja
nikada retko ponekad često
16. dopunjavali smo ili smišljali dijaloge
nikada retko ponekad često
17. slušali smo dijaloge
nikada retko ponekad često
18. dobijali smo ili smo sami sačinjavali liste fraza
nikada retko ponekad često

19. gledali smo video-zapise
 nikada retko ponekad često
20. simulirali smo situacije u paru ili grupi
 nikada retko ponekad često

PRILOG 2

TEST 1

Write what you would say in the following situations:

1. You need to speak to Mr Smith. Mr Smith's PA answers the phone. You would say:
.....
2. Some colleagues you have recently met invite you for a drink. You have to refuse as you have a report to finish. You would say:
.....
3. You and your colleagues are working late. You suggest you order a pizza.
.....
4. A customer calls to speak to your boss. He is in a meeting. You would say:
.....
5. A visitor from London has just arrived. You would like to know if he/she has visited your town before, so you say:
.....

TEST 2

Circle the answer you think would be appropriate in the following situations:

1. You are having a telephone conversation with a business partner you do not know well. He is coming over to your town so you offer to meet him at the airport:
 - a. Hey, guy, shall I meet you at the airport?
 - b. Would you like me to meet you at the airport?
 - c. Do you want me to wait for you?
2. You answer the phone. Someone wants to speak to you. You say:
 - a. This is me.
 - b. Speaking.
 - c. I'm on the phone.
3. You are Mr Smith's secretary. You answer the phone. Someone asks to speak to him. You say:
 - a. Can you hold, please?
 - b. Can you wait?
 - c. He's busy.
4. You are in London. Your business partner says: *Would you like to see a Chelsea match tomorrow? I could get you some tickets.* You reply:
 - a. No. I don't like football.

- b. If you want.
 - c. Thank you, that sounds great.
5. Someone has just introduced himself to you. Suddenly you realize you did not manage to hear his name so you say:
- a. Can you repeat?
 - b. I didn't hear your name.
 - c. Sorry, I didn't catch your name.

Thank you!

Primljeno: 23.4.2017.

Prihvaćeno: 6.9.2017.

АУТЕНТИЧНОСТ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА ВИШИМ НИВОИМА УЧЕЊА¹

АПСТРАКТ

Веома битан елемент сваког курса страног језика представља уџбеник, а његов неизоставаан део, поред најразличитијих типова задатака, чине текстови. Поставља се питање у којој мери ти текстови треба да буду аутентични, као и то да ли је неопходно да се међусобно разликују у погледу врсте, односно типа којем припадају. Циљ овог рада јесте провера валидности изабраних текстова према параметру аутентичности, тј. функционално-стилског домена. У складу са постављеним циљем, регистроваће се постојеће стање у уџбенику за српски језик као страни *Научимо српски 2*, као и захтеви изнети у релевантној консултованој литератури и *Заједничком европском оквиру*, на основу чега ће бити извршена анализа корпуса, регистроване доминантне особине и евентуални недостаци. На самом крају ће се дати и предлог корекције, односно допуне текстова у посматраном уџбенику.

Кључне речи: српски језик као страни, тип текста, аутентичност, Б2 ниво.

¹ Рад је део пројекта *Стандардни српски језик: синтаксичка, семантичка и прагматичка истраживања* (ОИ 178004), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Текст рада представља један од сегмената мастерског рада под називом *Вештина читања у настави српског језика као страног*, писаног под менторством доц. др Јасмине Дражић и одбрањеног у јуну 2015. године на Одсеку за српски језик и лингвистику Филозофског факултета у Новом Саду.

AUTHENTICITY OF TEXTS USED IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER LEVELS OF LEARNING

ABSTRACT

A very important element of every foreign language course is the textbook and its inevitable part, in addition to the most diverse types of assignments, are texts. The question is to what extent these texts should be authentic, as well as if it is necessary for them to differ in terms of category or type to which they belong. The aim of this paper is to check the validity of chosen texts according to the parameter of authenticity, specifically the domain of functionality and style. In accordance with the set goal, the current state of the textbook for Serbian as a foreign language *Let's learn Serbian 2* will be investigated, as well as the requirements set by the relevant literature and the *Common European Framework of Reference for Languages*, based on which a corpus analysis will be conducted and dominant features and potential deficiencies will be registered. At the end, corrections and additions of the texts in the observed textbook will be suggested.

Keywords: Serbian as foreign language, type of text, authenticity, level B2.

1. УВОД

Предмет овог рада је анализа текстова у уџбенику намењеном учењу српског језика као страног на нивоу Б2, као и представљање до сада истражених потенцијала текста у настави страног језика, али и захтева, оптерећења и исхода које предвиђа *Заједнички европски оквир* за наведени ниво, а све то у циљу провере валидности изабраних текстова према параметрима као што су тип текста² и аутентичност/неаутентичност (адаптираност).

У складу са постављеним циљем, након упознавања са разматрањима и искуствима домаћих и страних аутора у вези са различитим аспектима употребе и анализе текста у настави страног језика, уследиће регистровање постојећег стања у уџбенику за српски језик као страни и захтева према *Заједничком европском оквиру*, на основу чега ће бити извршена анализа корпуса, регистроване доминантне особине и недостаци, а затим дат и предлог корекције.

² Под типом текста подразумева се тематска разнородност, припадност одређеном функционалном стилу/подстилу или књижевном жанру.

Корпус за анализу чини уџбеник *Научимо српски 2*³, тачније лекције 6–10 које су предвиђене за обраду на Б2 нивоу, чија ће се валидност и прикладност упоредити са захтевима у *Заједничком европском оквиру за живе језике*. Осим тога, као секундарни корпус коришћени су текстови различитих типова који служе као смерница за увођење аутентичних писаних форми у постојеће тематске целине (речници, публицистички текстови, есеји, упутства, итд.).

2. РАНИЈА РАЗМАТРАЊА

У чланку *Teaching reading*⁴ првенствено се говори о разлици између традиционалног и савременог приступа у погледу избора текстова који се користе у настави страног језика. У традиционалној настави материјали за читање бирани су из текстова који репрезентују „више” облике културе, што значи да је читање аутентичних материјала ограничено на дела великих аутора и резервисано за студенте (ученике) на вишим нивоима, који су достигли ниво језичких вештина потребан за њихово разумевање. Комуникативни приступ учењу језика нуди различите улоге читања у учионици и типове текста који се могу користити.⁵

Јелена Марковић у раду *Екстензивно читање у настави страних језика* наводи разлике између интензивног и екстензивног читања и као битне карактеристике екстензивног читања издваја: велику количину прочитаног материјала, разноврсност материјала који се чита, издања различита по теми и жанру. Ауторка расправља и о питању аутентичности текстова који се користе у настави страног језика. Док одређен број аутора сматра да само аутентични језик води квалитетном учењу страног језика, други то не прихватају. У вези са тим, дефинишу се појмови *аутентичан*,

³ Уџбеник *Научимо српски 2 (Let's learn Serbian 2)* дело је групе професора са Одсека за српски језик и лингвистику Филозофског факултета у Новом Саду (М. Алановић, И. Бјелаковић, Н. Бугарски, Ј. Дражић, М. Курешевић, Ј. Војновић) и настао је као резултат искустава у раду у оквиру Летње школе српског језика, историје и културе и Центра за српски језик као страни. Прво издање уџбеника изашло је из штампе 2007. године, а прате га радна свеска и цеде ромови са озвученим вежбама слушања.

⁴ Чланак је доступан на: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/reindex.htm>. Датум приступа 15. 6. 2017.

⁵ Када је циљ стицање комуникативне компетенције, свакодневни материјали попут распореда на железници, новинских чланака и веб-сајтова из области путовања и туризма постају прикладан материјал за учење, јер је читање оваквих материјала начин на који је могуће стећи знања и вештине потребне савременом кориснику. Упутства за читање и увежбавање читања тако постају суштински делови наставе језика на свим нивоима.

оригиналан и упрошћен, те се аутентичним сматра текст који успешно служи комуникацији и раздваја се од појма оригиналности – особине текста на коју читалац не може да утиче. Изменом оригиналног настаје упрошћен текст. Упрошћавање треба вршити тако да се смањи количина информација из оригиналног текста, а тако добијен текст је углавном аутентичан јер пружа читаоцу количину информација коју он може да прими и разуме. С тим у вези, ауторка наводи теорију Видоусона да се упрошћавањем текста могу добити просте приче (упрошћавањем садржаја и структуре текста) и упрошћене верзије (упрошћавање структуре уз задржавање садржаја), па је боље користити просте приче јер задржавају аутентичност (Marković 2005: 91–97).

Данијела Ђоровић, између осталог, разматра специфичност вештине читања у настави језика струке и даје примере конкретних наставних активности које се могу користити и у стицању вештине читања и разумевања текста у настави на вишим нивоима попут Б2. Ауторка скреће пажњу на разлику између читања у стандардној настави страног језика и за потребе струке (постојање специфичне сврхе за коју се чита), те у вези са тим наводи задатке који се постављају пред читаоца стручног текста, као и основне стратегије и технике у које спадају: предикација, критичко читање, извлачење закључака, откривање значења непознатих речи дедуктивним путем, летимично читање (енг. *skimming*), читање на прескок (енг. *scanning*), читање у циљу поимања целокупног текста, раздвајање одређених чињеница од осталих информација, разумевање нелинеарних графичких елемената, разумевање текстуалне организације и језичко-семантичких аспеката текста, уочавање унутрашње повезаности делова текста, запажање маркера дискурса и њихове функције у тексту. Приликом читања на страном језику може доћи до интерференција из матерњег језика, па је за разумевање неопходна граматичка и лексичка база, као и препознавање структуре текста, правилан избор и градијација текстова. Инсистира се на развијању когнитивних и метакогнитивних способности које се активирају и у читању на матерњем језику, само што их студенти често нису свесни. У зависности од дисциплине и врсте текста, жанрови и регистри се мењају. Вештина читања за потребе струке назива се и „вештина читања садржаја” јер се читање увежбава као процес проналажења, издвајања и организовања података у виду белешки, резимеа, мапа текста и сл. (Ђоровић 2011: 811–836).

Сава Анђелковић и Ана Миловановић презентују савремене, креативне и ефикасне начине коришћења текста у оквиру наставе српског језика као страног, који помажу приликом стицања вештине читања и разумевања. Ана Миловановић представља луткарску методу коју је користила у раду на Софијском универзитету „Свети Климент Охридски”.

„При избору текстова за студентске представе водило се рачуна не само о критеријуму уметничке вредности текста, већ и о критеријуму узрасних интересовања студената, као и о њиховом интелектуалном и културном нивоу. Рад на представи подразумевао је смисаону и естетску анализу драмског текста и упознавање [...] социокултурног миљеа из кога је текст поникао” (Миловановић 2007: 94).

Анђелковић⁶ посебно обраћа пажњу на учење текста за сцену и резултате у савладавању српског као страног језика. Усвајање текста аутор изједначава са усвајањем језика и истиче: „Када студенти науче напамет текстове песама или једног комада који траје сат и по или два сата, извесно је да је и њихово свеукупно владање језиком много боље” (Анђелковић 2011: 339). Памћење са емоционалном конотацијом омогућује брже усвајање текста, а ономе ко учи језик пружа сигурност приликом конструкције нових реченица у говорном језику. Овакав приступ тексту могућ је само на врло ограниченој грађи – драмски текстови и они који се могу драматизовати.

У оквиру књиге *Discussions that work* предлаже се употреба писама која се односе на савете, увреде, комплименте, жалбе, лечење, заправо на све оно што захтева реакцију примаоца. Занимљива је и активност која подразумева комбиновање верзија – два ученика добијају две различите верзије истог текста, обе са грешкама у виду нелогичности, потребно је да направе праву верзију приче а након тога следи упоређивање и дискусија (Ur 1997: 90–98). Неке од активности које предлаже Скривенер јесу читање чланака у новинама, музејског летка, огласа или туристичких понуда, након чега следе дискусије. Употребом свега наведеног читање се повезује са говорењем на начин који је сличан ситуацијама у реалном животу (Scrivener 2005: 31–186).

⁶ Наведени аутор преноси искуство стечено у раду Атеље театра на српскохрватском језику на Катедри за славистику Универзитета Париз IV – Сорбона, где се повезују часови из наставе књижевности са извођачким искуством студената. Разматрају се предавања са часова књижевности који подразумевају тумачење текстова и рад на њима приликом припреме представа за сценско извођење, што одступа од традиционалног приступа.

3. ТИП ТЕКСТА И АУТЕНТИЧНОСТ У ЗАЈЕДНИЧКОМ ЕВРОПСКОМ ОКВИРУ

На нивоу Б2 требало би да кандидат (ученик/студент) може да чита чланке и извештаје о савременим питањима о којима аутор има посебан став или сопствено гледиште, као и да разуме књиге савремених прозних писаца (ЗЕО 2003: 35). Што се разумевања кореспонденције тиче, предвиђено је да кандидат „може да чита уобичајену кореспонденцију из свог подручја и да схвати смисао и значење” (ЗЕО 2003: 83). Док чита ради усмеравања, предвиђа се да је кандидат у стању да пређе сложен и дужи текст, уочавајући најважније делове. Требало би, такође, да брзо одреди садржај и значај неке информације у новинском чланку или репортажи, у широком опсегу стручних тема (ЗЕО 2003: 83). Ако чита ради информисања и вођења расправе, потребно је да буде у стању да „разуме чланке и извештаје о савременим проблемима друштва у којима аутори износе лични став или посебно гледиште”. За кандидата који је достигао ниво Б2+ сматра се да „може да користи обавештења, идеје и размишљања из веома стручних текстова у свом подручју деловања, али и да разуме специјализоване публикације изван свог подручја, уз повремено коришћење речника ради провере разумевања” (ЗЕО 2003: 84). Уз то, кандидат треба да буде у стању да „разуме дужа и сложена упутства са тематиком из своје области, укључујући и детаље који се односе на услове одржавања и примене, под условом да може поново да ишчита теже делове” (ЗЕО 2003: 84).

Што се писаних текстова тиче, у *Заједничком европском оквиру* као врсте и типови наводе се: књиге, литерарне ревије, романи, часописи, дневне новине, рецепти, уџбеници, стрипови, брошуре, проспекти, каталози, рекламни материјали, натписи, плакати, етикете на производима у продавницама и на амбалажи, улазнице, формулари и упитници, речници и тезауруси, пословна и стручна писма, факсови, лична писма, вежбе и писмени састави, службена упутства, извештаји, белешке и поруке, базе података (ЗЕО 2003: 109). Када се посматра екстерни контекст употребе језика, текстови се могу класификовати на оне који припадају приватној (телетекст, гаранције, рецепти, уџбеници, књиге, часописи, новине, рекламне публикације, брошуре, приватна пошта, преснимавања, радио-емисије), јавној (јавна саопштења, етикете, амбалаже, проспекти, графити, улазнице, ред вожње и сатница, огласи, обрачуни, програми, уговори, јеловници, свете књиге, заклетве, химне), стручној (пословна писма, фусноте из извештаја, упутства у случају опасности, упутства за употребу,

обрачуни, рекламни материјали, етикете и амбалажа, описи послова, визиткарте) и образовној сфери (изворна документа, школски уџбеници, школска лектира, стручна литература, писање на табли, разне белешке, текстови на екрану компјутера, видеотекст, вежбанке, чланци из новина, речници) (ЗЕО 2003: 61).

Када је у питању врста текста, познавање жанра и домена помаже ученику да разуме и предвиди структуру и садржај текста. Битно је и то да ли се ради о конкретној или апстрактној тематици текста – конкретан опис, инструкција или наратија вероватно ће бити мање захтевни од апстрактне аргументације и објашњења. Јако важан проблем јесте и то у којој мери текстови који се презентују ученицима треба да буду аутентични. Могу се појавити аутентични текстови, тј. припремљени у комуникативне сврхе без намере да се користе у настави језика. Пример за то су необрађени аутентични текстови с којима се ученик сусреће током директног искуства у употреби језика (дневне новине, часописи, ТВ преноси) или аутентични текстови изабрани, адаптирани и/или прерађени тако да буду у складу са учениковим искуством, интересовањима и карактеристикама. Друга могућност су текстови посебно писани за коришћење у настави језика, који су написани тако да пружају контекстуализоване примере лингвистичког садржаја који треба обрадити (нпр. у одређеној наставној јединици) или изоловане реченице за коришћење у вежбама (ЗЕО 2003: 159–160).

4. ТЕКСТОВИ У УЏБЕНИКУ *НАУЧИМО СРПСКИ 2* И ПРЕДЛОЗИ ДОПУНЕ

4.1. Анализа постојећих текстова у уџбенику

За обраду на нивоу Б2 предвиђен је други део ове књиге, односно лекције од шесте до десете. У шестој лекцији која носи назив *Гастрономија* појављују се два текста за читање и разумевање: *У једном новосадском ресторану* и *Медицина или надрилекари*. Седма лекција носи назив *У здравом телу здрав дух (ух!)* и садржи текстове *У продавници спортске опреме* и *Криви и организатори и навијачи*. Наслов осме лекције је *Ако... онда* и у оквиру ње имамо текст *У потрази за послом*. Тема девете лекције је *Путовања* и ту се појављују два текста: *Поздрав са Копаника* и *Добро дрво*. Текст *Коса* припада последњој, десетој лекцији под насловом *Празници, обичаји, веровања*. У наставку рада укратко ће бити представљени резултати анализе наведених текстова када се ради о типу текста и његовој аутентичности.

Текст 1 – У једном новосадском ресторану⁷. Текст је написан у форми дијалога, представља свакодневну ситуацију и може се сврстати у приватну сферу. Што се степена аутентичности тиче, текст је у потпуности конструисан с циљем да се користи у настави страног језика у оквиру одређене лекције.

Текст 2 – Медицина или надрилекари⁸. Текст је комбинација нарације и дијалога. Описује ситуацију у чекаоници лекарске ординације и разговор који се одвија том приликом, па се може сврстати у приватну, али и јавну сферу. Ако се посматра према критеријуму аутентичности, текст је потпуно конструисан, намењен за коришћење у оквиру одређене лекције.

Текст 3 – У продавници спортске опреме⁹. Текст је комбинација нарације (уводни део) и дијалога. Презентује ситуацију у продавници спортске опреме, тачније куповину кошаркашке опреме. Може се сврстати у приватну, али и стручну сферу (спорт). Што се аутентичности тиче, ради се о потпуно конструисаном тексту, намењеном за учење страног језика и обраду у оквиру одређене лекције (тематске целине).

Текст 4 – Криви и организатори и навијачи¹⁰. Ради се о тексту наративног типа (за разлику од претходна три), у облику новинског извештаја о инциденту на кошаркашкој утакмици. Пошто је реч о тексту информативног карактера који се појављује у медијима, припада јавној сфери. У погледу аутентичности, реч је о адаптираном тексту (аутентичан текст прерађен тако да одговара циљевима лекције), што га такође издваја у односу на претходна три који су били потпуно конструисани. Већа је вероватноћа да се ради о простој причи него о упрошћеној верзији (и структура и садржај су прилагођени потребама одређене лекције и нивоу знања студената). Читањем овог текста студенти се оспособљавају за читање чланака и извештаја о савременим питањима, као и за то да одреде садржај и значај неке информације у новинском чланку.

Текст 5 – У потрази за послом¹¹. Текст је у форми дијалога, али му претходи текст огласа за посао (који је уједно и део основног текста и текст који служи као мотивација и увод у тему). Стога, може се рећи да припада приватној (транскрипт дијалога), а у исто време и јавној сфери (оглас). Са аспекта аутентичности, оглас је аутентичан текст преузет из новина, а

⁷ Текст се налази у уџбенику *Научимо српски 2* на 74. и 75. страни.

⁸ Текст се налази у уџбенику *Научимо српски 2* на 82. и 83. страни.

⁹ Текст се налази у уџбенику *Научимо српски 2* на 88. страни.

¹⁰ Текст се налази у уџбенику *Научимо српски 2* на 91. страни.

¹¹ Текст се налази у уџбенику *Научимо српски 2* на 102. страни.

дијалог потпуно конструисан како би се користио у оквиру одређене лекције.

Текст 6 – Поздрав са Копаоника¹². Текст је у форми писма, односно разгледнице. Може се сврстати у приватну сферу. Када се посматра аутентичност, ради се о конструисаном тексту, али написаном по угледу на аутентичан.

Текст 7 – Добро дрво¹³. У питању је прозни текст, прича Шела Силверстејна. Будући да садржи важне поуке о животу, може се сврстати у образовну сферу. Ради се о аутентичном (преведеном) тексту. Док читају овај текст, студенти развијају компетенцију разумевања књига/прича савремених прозних писаца, као и проблема друштва о којима аутор износи став (директно или индиректно).

Текст 8 – Коса¹⁴. У питању је текст у форми одреднице из енциклопедије или чланка из научно-популарног часописа, може се сврстати у образовну сферу. Реч је о аутентичном тексту који је у минималној мери прерађен како би се прилагодио потребама лекције и нивоу знања студената (тешко је са сигурношћу утврдити да ли се ради о простој причи или упрошћеној верзији).

Оно што евентуално недостаје су текстови који би пружили могућности оспособљавања за: читање и разумевање упутства, разумевање информативних емисија и телевизијских серија, документарних филмова, интервјуа, расправа, филмова (српски превод, записи), прављење резимеа новинских текстова, разговора, документарних филмова и резимеа неког филма или позоришне представе – произвођење текстова. Такође, не пружа се прилика за коришћење обавештења, идеја и размишљања из веома стручних текстова у сопственом подручју приликом читања ради информисања и вођења расправе (предвиђено за Б2+ ниво). У складу са тим, у наредном пододељку предлаже се неколико текстова уз помоћ којих би се надоместили неки од утврђених недостатака.

¹² Текст се налази у уџбенику *Научимо српски 2* на 111. страни.

¹³ Текст се налази у уџбенику *Научимо српски 2* на 118. страни.

¹⁴ Текст се налази у уџбенику *Научимо српски 2* на 123. страни.

4.2. Предлог допуне¹⁵

Пунији ефекат био би постигнут уколико би се у уџбеник уврстили пасажии аутентичних текстова. Надаље се наводе изабрани текстови и кратки описи могућности њихове употребе, с циљем да се у оквиру курса студентима приближе српска дневна штампа, књижевност и стручна литература, али и да се студенти оспособе за разумевање текстова попут упутстава и рецепата са којима се сусрећу у свакодневном животу.

Прилог 1 – Јован Дучић: „Благо цара Радована” (одломак). Текст припада књижевно-уметничком стилу. Одабран је одломак есеја *О пријатељству*, део у којем аутор износи свој лични став. У питању је уметнички текст домаћег аутора, који недостаје у уџбенику. Уклапа се у 9. лекцију, као замена или допуна тексту *Добро дрво*, који такође говори о пријатељству. Пружа подстицај за екстензивно читање. Погодан је за уочавање личног става аутора о некој теми. Може послужити за поређење са текстом *Добро дрво*, на основу тога како различити аутори описују пријатељство.

(...) Не треба пријатеља ценити по правди, него по срцу. Чим вас неко суди по правди, он је мањи ваш пријатељ него ваш прикривени непријатељ. Човека најискреније волимо кад га волимо заједно са његовим недостацима, чак кад га волимо баш због његових недостатака. Не воли се савршенство у човеку него у Богу; у човеку се воли само свој сопствени дух и своја сопствена природа. Зато је пријатељство мрачно и нерасудно, као и љубав; а љубав је извесно мрачнија и нерасуднија него и сама мржња. Ко пријатеља тумачи и анализира, тај га не воли. Свакако, не верујем да ће нас неко волети зато што смо бољи од њега. Само човек без љубави измислио је ону познату реч да треба волети већма истину него пријатеља Платона, иако се ова изрека приписује Аристотелу. Ја мислим, напротив, да треба више волети пријатеља Платона него и истину. Срећом што се тако и догађа у свим пријатељствима великог стила. Уосталом, ипак се на свету више живи на основи пријатељства него на основи појединих истина.¹⁶

Прилог 2 – одредница из Речника САНУ¹⁷. Текст припада научном стилу, у питању је одредница из речника. Уклапа се у последњу лекцију – *Празници, обичаји, веровања* и представља добар материјал за допуну текста

¹⁵ Сви текстови су пренети у изворном облику, без корекција у погледу стила, граматике и правописа. На тај начин они који српски језик уче као страни јачају своју језичку компетенцију, оспособљавају се да уоче и исправе грешку.

¹⁶ Цео извод који се сматра примереним налази се у мастерском раду, а овде је дат само један његов део.

¹⁷ Одредница се односи на лексему *коса*.

Коса јер говори о коси, као и различитим веровањима у српском народу везаним за њу. Помаже да се студенти упознају са структуром речника.

коса¹ ж **1.** (у јд. и мн. , у зб. значењу) **а.** *длаке на глави, власи.*

фиг. *глава, личност.* **б.** *длаке, маље на кожи, на крзну животиња.* **в.** *Влакнасти израштаји на епидерми биљака, влакна, нити.* **г.** ^{покр.} *најдужа и најлепша пера петлова репа.*

2. ^{покр.} *везивно ткиво између мишића и костију, жила, тетива. –*

3. ^{покр.} **а.** *Намотана пређа, оснутак; повесмо.* **б.** *врста веза налик на плетеницу, кичу*

4. ^{бот.} **а.** *боровница* **б.** ^{покр.} *нека врста траве са два дужа и два краћа прашника (Банат, Бер).*¹⁸

Прилог 3 – чланак из Асоцијативног речника¹⁹. Текст припада научном стилу, заступљен је културолошки, ментални план језика. Истраживање је спроведено по принципу стимулус–реакција (од сваког испитаника се очекивало да наведе реч која му прва падне на памет и то само једну реч). Није пренета комплетна одредница, одабрано је првих двадесет асоцијација (према учесталости) на реч *коса*. Текст се уклапа у последњу лекцију (текст: *Коса*, тема: *Празници, обичаји, веровања*). Може послужити за поређење са речничком одредницом, уочавање разлика у погледу садржаја и структуре. Студентима би се пружила могућност да упореде савремено виђење овог појма са традиционалним (речник САНУ издат је 1978, а истраживање чији се резултати овде презентују 2005. године).

КОСА

дуга 92; плава 39; глава 37; црна 35; длака 32; бујна 30; фризура 19; влас 18; филм, плаво 15; фризер, лепота, трава 14; реп 12; чешаљ, дугачка 10; бујност, црно, фарба 9; плавуша, шампон, шнала 8; лепа 7; црта, длаке, украс, жена 6; дужина, густа, кратка, на глави, равна, смеђа, смрт 5; девојка, хипици, коврцава, коврце, меко, права, тамна, власи 4; боја, црвена, гумица, кика, кикице, коса, коврца, локна, мирис, мјузикл, пегла, плетеница, равно, сјај, шишање 3 (...).

Прилог 4 – Упутство за лек Diprosalic. Ради се о типичном упутству, а то је управо оно што недостаје у уџбенику. Уклапа се у прву

¹⁸ Предвиђен је читав речнички чланак, са примерима и потврдама, али су за ову прилику издвојена само значења.

¹⁹ У питању је асоцијација на реч *коса*.

лекцију, тачније њен други део који је везан за медицину – здравље и болести. Одабран је део текста који се односи на употребу лека. На тај начин се студенти оспособљавају за читање и разумевање упутства. Ако се посматра лексика, појављују се стручни медицински/фармацеутски термини, али су у питању интернационални називи па их страни студенти могу разумети.

3. КАКО СЕ УПОТРЕБЉАВА ЛЕК DIPROSALIC

Одрасли: Једном до два пута дневно. У већини случајева треба нанети танак слој на оболелу област и нежно утрљати два пута дневно. [...] Уколико се лек примењује на лице трајање лечења треба да буде ограничено на најдуже 5 дана. [...] Максимална недељна доза не сме да буде већа од 60 г.

Деца: Примена лека код деце треба да се ограничи на период од 5 дана. Дуготрајну, континуирану примену лека треба избегавати код свих пацијената без обзира на узраст. [...]

[...] Ако користите маст чешће него што би требало, или је наносите на велике површине ваше коже, то може да утиче на стање неких ваших хормона. Код деце може утицати на раст и развој. [...]

Прилог 5 – Ненад Гладић: „Гастрономад” (одломак). У питању је текст који је на граници између књижевно-уметничког и популарног као врсте научног стила (путопис и кувар), одломак из истоимене књиге. Књига је писана по телевизијском серијалу, што пружа студентима могућност за разумевање телевизијских садржаја. Текст се уклапа у тему *Гастрономија* (1. лекција), садржи и елементе који одговарају теми *Путовања* (9. лекција). Пошто један део текста чини рецепт, студенти се оспособљавају за разумевање упутстава.

Велико северноамеричко краљевство разноликости – Америка и Канада

Разлог због којег ово моје путовање почиње у Северној Америци једноставан је.

Моје прво озбиљно гастрономадско искуство започето је управо тамо.

Наиме, тамо сам се у Сан Франциску 1991. године први пут укрцао на брод *Crystal Harmony* (Кристална хармонија). Први рецепт који сам научио био је рецепт за овај морепловачки хлеб од седам кора. Нема га ни у једном кувару, па га неће бити ни у овом. То је прича за неку другу прилику.

За неупућене, ова дестинација може да се учини кулинарски неинтересантном. ВЕЛИКА заблуда! [...]

Пицца помирителка (Chicago Deep Dish Pizza)

[...] Начин припреме:

Размутити квасац у води са додатком $\frac{1}{2}$ кашичице соли и шећера па оставити 15 минута да кисне. У брашно додати преосталу со, улили квасац и уље и замесити тесто. Евентуално, при мешењу теста додавати још брашна или воде, док маса не постане компактна, мекана на додир и не почне да се одваја од зидова посуде. Умешено тесто прекрити крпом и оставити 30 минута на топлоту да нарасте. [...] ²⁰

Прилог 6 – чланак из дневног листа „Блиц”²¹. Текст припада журналистичком стилу. Уклапа се у тему везану за посао (8. лекција). Студенти се читањем овог текста додатно оспособљавају за разумевање чланака и извештаја о савременим проблемима друштва у којима се износи посебно гледиште. Студентима се, такође, може пружити прилика за прављење резимеа новинског текста, као и за коришћење обавештења, идеја и размишљања из текстова ради информисања и вођења расправе (предвиђено за Б2+ ниво). Читањем текста богати се и вокабулар, студенти су у прилици да усвоје речи које се односе на посао и запошљавање као нпр. *преквалификовати се, волонтирати, аплицирати.*

На Сајам запошљавања дошле су и три жене са факултетским дипломама које годинама безуспешно покушавају да нађу посао и преко Националне службе за запошљавање.

Једина понуда коју су за све те године добиле је – да се преквалификују у пица-мајсторе.

– Ја сам дипломирани молекуларни биолог и физиолог. Веома дуго тражим посао. До сада сам само волонтирала, и то у Институту за кукуруз. И то је то. Знате ли како је тешко живети без прихода? Послала сам око 100 пријава за посао. Не само да ме нико није запослио већ ме нико никада није ни позвао на разговор. Ето, једино су ми у Националној служби за запошљавање предложили да се преквалификујем у пица-мајстора. Очајна сам, па ћу на крају пристати и на то – рекла је за „Блиц” Невенка Н.

Дугачки редови незапослених испред Дома омладине. Сви би само посао.

– Дипломирала сам кинески језик на Филолошком факултету и тражим посао већ годинама. Досад сам радила само хонорарно, непријављена. Имам 35 година, а морала сам да позајмим новац да дођем на сајам, јер нисам имала чак ни за аутобуску карту. Једино да постанем пица-мајстор,

²⁰ Аутентичан изглед страница са путописним текстом и рецептом налази се у мастерском раду. За потребе овог чланка, као илустрација, одабрани су само поједини сегменти.

²¹ *ЕВО ЗАШТО ОБРАЗОВАНИ ЉУДИ БЕЖЕ ИЗ СРБИЈЕ: Баците дипломе, траже се пица-мајстори* (аутор: Ана Ђокић, датум: 15.5.2015)

јер су ми то понудили у Националној служби за запошљавање. Мораћу да се преквалификујем – каже С. П.

Посао тражи и мастер технологије Н. М. али и њој је понуђено да постане пица-мајстор.²²

Прилог 7 – чланак из „Вечерњих новости”²³. Текст припада журналистичком стилу, али се по форми и садржају разликује од претходног. Уклапа се у тему *Путовања* (9. лекција). Што се садржаја тиче, у питању су савети, упутства. Студентима се пружа прилика за коришћење обавештења из специјализованих текстова ради информисања (предвиђено за Б2+ ниво). Текст садржи корисне информације које се могу применити у свакодневним ситуацијама.

[...] Међутим, рецепционери, који важе за срце хотела и одличне психологе, једногласни су и када је у питању листа шта никада не желе да чују.

1. Никада не треба рећи: Јуче сам разговарао са неком девојком. Гост би требало да запамти име особе којој се жали уколико му је важно да реши проблем.

2. Не треба одмах и за ситнице тражити шефа и прекидати га у послу, јер се они укључују само када је проблем нерешив.

3. Гост никада не сме да каже да је важна или богата личност, јер су сви гости подједнако важни.

4. Треба се жалити на конкретан проблем уз тачно објашњење.

5. Рецепционере, собарице и конобаре треба гледати у очи, јер ко гледа у под нешто крије.²⁴

5. ЗАКЉУЧАК

На основу анализе постојећих текстова у уџбенику, примећује се да, поред компетенција везаних за ниво Б2, студент може стећи и компетенције предвиђене за ниво Б2+: разумевање специјализованих публикација уз повремено коришћење речника ради провере разумевања, прављење резимеа различитих типова текстова, коментарисање, расправљање, изношење критике.

²² Комплетан чланак налази се у мастерском раду, за потребе овог рада издвојен је само један сегмент.

²³ *Шта не треба да радите у хотелу* (аутор: А. К, датум: 22.5.2015)

²⁴ Комплетан чланак налази се у мастерском раду, за потребе овог рада издвојен је само један сегмент.

Што се тиче аутентичности, од осам посматраних текстова, преко 50% су конструисани текстови (*У једном новосадском ресторану, Медицина или надрилекари, У продавници спортске опреме, Поздрав са Копаоника, као и део текста У потрази за послом*) – укупно четири цела и велики део петог текста. Појављују се два аутентична (*Добро дрво и Коса + оглас у оквиру У потрази за послом*) и један адаптиран текст (*Криви и организатори и навијачи*). Што се форме казивања тиче, највише је текстова у форми дијалога – 50% (*У једном новосадском ресторану, Медицина и надрилекари, У продавници спортске опреме, У потрази за послом*), али је присутна разноликост јер се јављају и текстови у облику новинског извештаја (*Криви и организатори и навијачи*), писма/разгледнице (*Поздрав са Копаоника*), прозног текста (*Добро дрво*) и одреднице из енциклопедије или научно-популарног часописа (*Коса*).

Оно што у посматраном уџбенику евентуално недостаје јесу могућности оспособљавања за: читање и разумевање упутства (разумевање дужих и сложених упутстава, укључујући и детаље који се односе на услове одржавања и примене); разумевање информативних емисија и телевизијских серија, документарних филмова, интервјуа, расправа, филмова (српски превод, записи); прављење резимеа новинских текстова, разговора, документарних филмова и резимеа неког филма или позоришне представе – произвођење текстова. Студентима се, такође, не пружа прилика за коришћење обавештења, идеја и размишљања из веома стручних текстова у свом подручју приликом читања ради информисања и вођења расправе (предвиђено за Б2+ ниво). Неки од наведених недостатака могу се отклонити уз помоћ предложених аутентичних текстова домаћих аутора којима би се постојећи заменили или допунили.

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, С. (2011). “Текстови српских песника и драмских писаца од катедре до сцене”, у *Српски као страни језик у теорији и пракси*. 2, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет): 335–341.
- Byrnes, Н. (1998). “Teaching reading”, in *Reading in the beginning and intermediate college foreign language class. Modules for the professional preparation of teaching assistants in foreign languages*. Pristupljeno 21. 3. 2017.
URL: <<http://www.nclrc.org/essentials/reading/reindex.htm>>.
- Ђоровић, Д. (2011). “Вештине читања и развијања вокабулара за специфичне потребе у настави језика струке на универзитетском нивоу”. *Теме* 35/3: 819–836. Приступљено 20. 3. 2017. URL: <<http://teme.junis.ni.ac.rs/teme3-2011/teme%203-2011-07.pdf>>.

- Marković, J. (2005). "Ekstenzivno čitanje u nastavi stranih jezika". *Radovi Filozofskog fakulteta* 6–7: 491–497. Pristupljeno 23. 3. 2017.
URL: <<http://www.filozof.org/pdf%20format/jelena%20markovic%2028.pdf>>.
- Миловановић, А. (2007). "Савремене методе и нови приступи у учењу српског као страног језика". *Српски као страни језик у теорији и пракси. 1*, ур. М. Дешић (Београд: Филолошки факултет): 91–98.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching – A guidebook for English language teachers – Second Edition*. Great Britain: Macmillan Publishers Limited. Pristupljeno 20. 3. 2017. URL: <<https://archive.org/stream/Learning-Teaching/Learning-Teaching-by-James-Scrivener#page/n13/mode/2up>>.
- Ur, P. (1997). *Discussion that Work: Task-centered fluency practice*. Cambridge: University Press.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje* (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete.

ИЗВОРИ:

- Alanović, M. i dr. (2007). *Naučimo srpski (Let's learn Serbian) 2*. Novi Sad: Dnevnik – novine i časopisi.
- Blic – online. Pristupljeno 10. 6. 2015.
URL: <<http://www.blic.rs/Vesti/Ekonomija/559147/EVO-ZASTO-BRAZOVANI-BEZE-IZ-SRBIJE-Bacite-diplome-traze-se-picamajstori>>.
- Dučić, J. (2005). *Blago cara Radovana; Jutra sa Leutara*. Novi Sad: Ljubitelji knjige.
- Gladić, N. (2011). *Gastronomad*. Beograd: Laguna. Pristupljeno 10. 6. 2015.
URL: <http://www.laguna.rs/n1483_knjiga_gastronomad_laguna.html>.
- Пипер, П., Драгићевић Р., Стефановић М. (2005). *Асоцијативни речник српскога језика*. Београд: Београдска књига: Службени лист СЦГ: Филолошки факултет.
- Речник српскохрватског књижевног и народног језика. Књ. 10* (1978). Београд: Српска академија наука и уметности: Институт за српскохрватски језик.
- Uputstvo za lek Diprosalic* (poslednji put odobreno: avgust, 2012). Belgija: Schering-Plough Labo N. V. (proizvođač); Beograd: Schering-Plough Central East AG (predstavništvo).
- Вечерње новости – онлајн. Приступљено 10. 6. 2015. URL: <<http://www.novosti.rs/%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%BC.523.html:549158-Sta-ne-treba-da-radite-u-hotelu>>.

Jelena Perišić

AUTHENTICITY OF TEXTS USED IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE AT HIGHER LEVELS OF LEARNING

Summary

A very important element of every foreign language course is the textbook and its inevitable part, in addition to the most diverse types of assignments, are texts. The question is to what extent these texts should be authentic, as well as if it is necessary for them to differ in terms of category or type to which they belong. The aim of this paper is to check the validity of chosen texts according to the parameter of authenticity, specifically the domain of functionality and style. In accordance with the set goal, the current state of the textbook for Serbian as a foreign language *Let's learn Serbian 2* will be investigated, as well as the requirements set by the relevant literature and the *Common European Framework of Reference for Languages*, based on which a corpus analysis will be conducted and dominant features and potential deficiencies will be registered. At the end, corrections and additions of the texts in the observed textbook will be suggested. On the basis of the analysis of texts in the textbook it can be concluded that students can acquire competences both for the B2 and B2+ levels, which implies understanding specialized publications with an occasional use of dictionaries. As for authenticity, around 50% of the texts are constructed, whereas there are two authentic and one adapted text. When form is concerned, the majority of texts comprise dialogues, but there are also newspaper reports, letters, postcards, prose and encyclopaedic entries.

Keywords: Serbian as foreign language, type of text, authenticity, level B2.

Primljeno: 29.4.2017.
Prihvaćeno: 27.7.2017.

ЕКСПЛИЦИТНА НАСТАВА, НАМЕРНО УЧЕЊЕ И САВРЕМЕНЕ МЕТОДЕ У ПОРЕЂЕЊУ С ТРАДИЦИОНАЛНИМ УЧЕЊЕМ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

АПСТРАКТ

У овом раду ауторка приказује један од начина експлицитне наставе и намерног учења, примењујући технику попуњавања скице и износећи предности и мане у настави страног језика. Циљ истраживања је показати да ли је експлицитан начин наставе и намерног учења ефикаснији од класичног, фронталног начина предавања. Експлицитни вид наставе биће доминантан у овом истраживању. У истраживању су учествовале две групе ученика, распоређене у контролну и експерименталну групу. У раду је приказан и објашњен начин на који је ауторка спровела истраживање и износи добијене резултате који потврђују да техника има утицаја на ефикасност наставе страног језика. У уводном делу кроз теорију објасниће се важност комуникативног приступа у учењу страног језика, као и основне појмове који се користе, приказујући разлику између тестова краткорочне и дугорочне ретенције. Типови меморија, као и сваки тип понаособ, биће објашњени у раду. Ауторка ће направити разлику између намерног и ненамерног учења, повезати експлицитну наставу и технику попуњавања скице као један од њених примера, те изнети позитивне карактеристике технике кроз резултате које је добила током истраживања.

Кључне речи: тест, енглески језик, техника, резултати, експлицитна настава, намерно и ненамерно учење.

EXPLICIT TEACHING, INTENTIONAL LEARNING AND MODERN TECHNIQUES IN COMPARISON WITH TRADITIONAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

In this paper the author shows one of the ways of explicit teaching and intentional learning, by applying the "Empty Outlines" technique. The aim

of this research is to determine how and to what extent the technique “Empty Outlines“ may affect the teaching of English and the quality of knowledge of foreign languages. The advantages and disadvantages of the technique are presented when it is used in foreign language teaching. The explicit form of teaching a foreign language is dominant in the research. The study involved two groups of students: the control group and the experimental group. The author presents and explains the way in which the research was conducted and presents the results which confirm that the technique has an impact on the effectiveness of teaching foreign languages. In the introduction, the author explains not only the importance of the communicative approach in foreign language teaching but also basic terms used. The author clearly shows the difference between the tests of short-term and long-term retention. Types of memory are also explained. The author makes a clear distinction between intentional and implicit learning. The paper connects explicit teaching and the technique of “Empty Outlines” as one of its examples, and explains the positive characteristics of the technique by the results obtained in the research.

Keywords: English teaching and learning, Empty Outlines technique, explicit teaching, intentional and implicit learning, language testing.

1. УВОД

Комуникативни приступ учењу страног језика у данашње време јесте једна од метода коју наставници који предају страни језик користе. Поред многих правила које ученици треба да савладају при учењу страног језика, умеће наставника види се у томе колико ће брзо и ефикасно научити своје ученике да језичка и граматичка правила што брже и боље примене у комуникацији страног језика, тако да веза међу њима буде природна и спонтана (Brown 1994: 15). Уз помоћ метода и техника које наставник примењује у настави изграђује се мост који повезује две тачке: с једне стране налази се тачка која представља теорију о језику, а другу тачку представља практична примена језика (комуникација).

Ауторка овог рада се у потпуности слаже са Брауном да не постоји ни правило, ни рецепт за примену неке од стандардних наставних метода, нити метода која се изводи брзо, лако и која гарантује успех. Сваки ученик и сваки наставник су јединствени, као што је свака веза између наставника и ученика јединствена, тако да наставник сâм мора да пронађе начин на који ће успоставити и изградити однос са ђацима, а да при томе и резултати у учењу градива буду видљиви (Cross and Angelo 1993).

У овом раду ауторка ће примени технику попуњавања скице (Empty Outlines). Ово је једна од техника која подразумева да се, уз помоћ попуњавања скица, празних места или линија, добије решење задатог задатка, а да ученици при његовој изради запамте што боље и брже предаване наставне јединице.

Техника попуњавања скице (Empty Outlines) спроводи се у настави на крају часа и траје свега неколико минута. Наставник ученицима најчешће подели папире на којима се налази задатак који подразумева попуњавање скице, празних места, речима или реченицама које су чули на часу.

Према досадашњим истраживањима, један од најчешћих проблема у спровођењу описане технике јесте дилема да ли је ученик озбиљно схватио задатак (Cross and Angelo 1993: 141). Други проблем који литература наводи јесте чињеница да ученици, уколико се ова техника често спроводи, на спровођење технике попуњавања скице почињу да гледају као на методу која нема сврху (Cross and Angelo 1993: 141).

Спровођење технике у настави има више предности:

- Наставник сазнаје да ли су студенти разумели предавано градиво.
- Наставник може да идентификује проблем и да одреагује на време.
- Побољшава се комуникација између наставника и ученика.
- Одговори ученика доводе до идеја како унапредити и побољшати предавања, као и које наставне јединице треба поново објаснити и обновити.
- Наставник може боље да упозна ученике и обрнуто.
- Техника може лако да се спроведе и у великим групама и да се на релативно брз начин добије повратна информација од ученика у вези са предаваном наставном јединицом (Cross and Angelo 1993: 140).

Када се наставник одлучи на примену наведене технике, мора бити спреман на кратке одговоре јер је ученицима потребно да се навикну на овакав вид наставе. Ако наставник покаже стрпљење, ученици стичу поверење, све више сарађују и постају заинтересованији (Brown 1994: 21). Тада начин провере знања постаје учење, у којем наставник има улогу некога ко им помаже, а да при том не суди. Ученици на овакву ситуацију гледају позитивно, почињу да комуницирају међусобно и дају

конструктивне предлоге за наставу. Наставник охрабрује ученике који имају проблема и помаже им у циљу што бољег савлађивања наставних јединица.

Како Крос и Енцело (Cross and Angelo 1993: 148) тврде, постоји неколико начина примене технике попуњавања скице. Прво, сваки ученик може да ради за себе, може да се ради у паровима, након чега ученици могу да коментаришу своје одговоре и да се дискутују на одговарајућу тему. Техника, такође, може да се примени у групи од три до четири ученика и да се дискусија води тако да свака група дође до једног одговора који ће се презентовати пред осталим ученицима.

Аутори Чизмар и Остроски (Chizmar and Ostrosky 1998: 38) износе три начина помоћу којих техника попуњавања скице омогућава наставнику да побољша наставу. Прво, техника пружа наставнику детаљне информације о томе шта су и колико добро ученици савладали на часу, што је важно пошто наставник може на време да коригује и елиминише нејасноће у предавању, препреке у усвајању градива. Спровођење ове технике један је од начина да се ученици мотивишу, односно да се подстакну да буду активни и максимално ангажовани на часу.

У раду су наведене хипотезе, опис испитаника, опис материјала и инструмената за сакупљање података који су коришћени у истраживању, као и сам опис тока истраживања.

Циљ овог истраживања јесте да се провери ефикасност спровођења технике попуњавања скице у настави страног језика као један од примера за експлицитну наставу. Добијени резултати у овом истраживању показују да постоје многи разлози да се техника једноминутног одговора користи у настави страног језика. Квалитативна анализа података, добијена на тестовима након спровођења наведене технике у настави енглеског језика, потврђује да су испитаници савладали много боље градиво на часу на коме је примењена техника. Анализа одговора из упитника показује да су испитаници из експерименталне групе часове обраде тематске јединице оценили ефикаснијим и занимљивијим него што су то учинили испитаници контролне групе.

2. ДЕФИНИЦИЈЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Ентони (Anthony 1963) је дао дефиниције три појма које наводимо у наставку. По њему, постоје три хијерархијска елемента: приступ, метод и

техника. Приступ је начин учења језика и подучавања. Метод је план за систематично презентовање језика које се заснива на изабраном приступу. Под термином техника Ентони подразумева специфичне активности и вежбе које се примењују за време часа, које су у хармоничном складу са методом и приступом. Наведене дефиниције су још увек актуелне међу наставницима страних језика (Brown 1994: 158).

Ричард и Роџерс (Richard and Rodgers 2001) реформулисали су концепт технике попуњавања скице. Хијерархијске елементе које је поставио Ентони (приступ, метода, техника), нови истраживачи заменили су терминима приступ, дизајн и поступак. По овим истраживачима, термин метод подразумева повезаност између теорије и праксе. Под термином приступ подразумевају се поступци и теорије о природи језика и учењу језика. Под термином дизајн подразумева се веза између теорије, материјала који се обрађује на часу и активности које се изводе за време часа. Поступци су технике и вежбе које произилазе из дизајна и приступа (Brown 1994: 159).

Реформулација термина и покушај додавања нових значења старим терминима није успео, бар не у педагогији (Brown 1994: 158). Дефиниција термина метод више се на неки начин односила на термин методологија. Затим се појавио и проблем коришћења термина дизајн, који се више односи на план и програм градива (Brown 1994: 159). Браун методологију види као науку која подразумева све оно на шта може да се одговори питањем: „како предавати?“

Под термином техника подразумевају се разноврсне вежбе и задаци, активности и средства коришћена у настави страног језика, како би се постигли и достигли што бољи циљеви у настави страног језика (Brown 1994: 160).

2.1. Тест краткорочне и дугорочне ретенције

У овом истраживању ауторка помиње две врсте тестова. Први тест је тест краткорочне ретенције (immediate post-test) и тест дугорочне ретенције (delayed post-test). У психологији, краткотрајна меморија дефинише се као део дуготрајне меморије у високом степену активације, односно као складиште информација којима се тренутно оперише и чији су капацитете ограничени, док је дуготрајна меморија део система обраде информација у ком су трајно ускладиштене информације у облику менталних

репрезентација које процесе препознавања повезује са новим материјалом у радној меморији (Robinson 2003: 631).

2.2. Врсте меморије

Меморија је домен система обраде информација у ком се информације привремено или трајно складиште. Постоје три типа меморије: чулна, оперативна и дуготрајна (Robinson 2003: 631). Именоване три меморије разликују се по дужини задржавања материјала и по процесима који се у њима одвијају.

Чулна меморија је прва у низу компоненти система обраде информација. Ова меморија је когнитивни систем ограничених капацитета. У даљу обраду прослеђује се само део информација примљених од чула (Robinson 2003: 631).

Оперативна меморија је меморијски домен који служи за привремено складиштење и оперисање информацијама који поседује следеће карактеристике: она је краткотрајна, и може да се обнавља (Robinson 2003: 631).

Дуготрајна меморија је део система обраде информација у коме су трајно ускладиштене информације у облику менталних репрезентација, које процесе препознавања повезују са новим материјалом у радној меморији (Robinson 2003: 631).

2.3. Намерно и ненамерно учење

Када се, у когнитивној психологији говори о учењу, реч је о обради информација и меморији. Треба разликовати два појма: намерно и ненамерно учење (Hulstijn 2003: 349). Традиционално разликовање намерног од ненамерног учења огледа се у терминима учења и усвајања (Hulstijn 2003: 349).

Ненамерно учење јесте одсуство намере да се нешто научи, али имплицитно учење (*implicit learning*) подразумева усвајање материјала без свести о томе да се нешто учи.

Имплицитно учење (*implicit learning*) може бити само ненамерно (*incidental learning*) (Hulstijn 2003: 11).

Експлицитно учење подразумева свест у току учења, док намерно учење (*intentional*) означава постојање намере да се информација запамти. Различито тумачење ових термина последица је чињенице да је сâм појам

свесног (conscious) у учењу у великој мери различит, јер се под овим термином може подразумевати намера да се нешто научи (intentionality) (Hulstijn 2003: 371). У овом раду ауторка истиче ову врсту учења, дајући пример како техника попуњавања скице, као један од примера намерног учења, може да буде ефикасна и да доведе до бољег знања градива – у овом случају боље савладане наставне јединице у настави енглеског језика, у поређењу с истим наставним јединицама енглеског језика, предаваним на традиционалан начин.

Хулстејн (Hulstijn 2003: 373) сматра да ненамерно и намерно учење треба задржати пре свега из методолошких разлога. Тачније, уколико се испитаницима наговести да ће бити тестирани након обраде, учење постаје намерно, што је ауторка у свом истраживању и урадила.

2.4. Експлицитна настава

Улога експлицитне наставе јесте да усмери пажњу ученика на елементе при учењу које би они превидели, те да их оспособи да пореде оно што приметите с оним што произведу (Ellis 1994: 362). Термин подизање свести (consciousness raising) подразумева облик наставе чији циљ није да ученика оспособи да произведе одређену структуру, већ да је разуме како би створио неку врсту когнитивне представе о њој.

Овај приступ требало би користити у случају када ученици немају ниво знања који би омогућио усвајање одређених одлика језика који уче (teachability hypothesis) (Ellis 1994: 643). Даути (Doughty 2003: 258–298) сматра да деца и одрасли не усвајају језик на исти начин, већ је реч о сасвим различитим когнитивним процесима. Деца просечне интелигенције и без наставе страног језика могу да науче страни језик тако да се не разликују од изворних говорника. То није случај с одраслима, јер се способности учења страног језика мењају кроз искуство учења матерњег језика, то јест при усвајању другог језика. Разлика између усвајања матерњег језика и страног језика јесте у томе што је оно што се примећује различито, и примарни задатак је пронаћи начин да се пажња одраслих усмери на кључне елементе у страном језику.

Декејсер (DeKeyser 2003) истиче да се одрасли при учењу страног језика ослањају на знање матерњег језика и да користе своје аналитичке способности. Аналитичке способности сваког појединца су различите. Елис (Ellis 2003) сматра да одрасли уче страни језик на основу постојећег

концептуалног знања, и да најчешће уче језик уз помоћ свесног решавања проблема и дедукције.

Ауторка је применила технику попуњавања скице у настави енглеског језика као пример експлицитне наставе и намерног учења, те је добијене резултате на тестовима које је спровела након примене поменуте технике упоредила са добијеним резултатима на тестовима спроведеним након традиционалног предаваног градива.

Досадашња истраживања говоре о популарности примене технике попуњавања скице у настави природних предмета као што су биологија, хемија и физика. Међутим, ауторка је спровела технику у настави страног језика и потврдила да техника има изузетно позитиван утицај у учењу страног језика. Техника може да се примени врло брзо и једноставно како у малим тако и у великим групама ученика. Наставник има могућност да прати савлађивање градива и напредак својих ученика и тако добије тачан и детаљан увид у знање својих ученика и савладаност градива. Основни циљ је боље савладавање и разумевање градива, те стварање когнитивне слике о предаваним наставним јединицама.

3. ХИПОТЕЗЕ

У овом раду ауторка поставља следеће хипотезе:

Хипотеза Х1: Применом технике попуњавања скице (Empty Outlines), једног од примера у којем се експлицитна наставе спроводи у настави страног језика, побољшава се знање страног језика.

Хипотеза Х2: Испитаници из експерименталне групе показују изражено задовољство коришћењем специфичне технике попуњавања скице (Empty Outlines) у настави страног језика.

3.1 Опис испитаника

Истраживање је спроведено у Филолошкој гимназији у Сремским Карловцима. Учесници овог истраживања били су ученици треће године Филолошке гимназије, смера Савремени језици. Истраживање је обављено у одељењима пет и шест трећег разреда. Од укупног броја испитаника експерименталне групе, младића је било 6 или 25% групе, а девојака је било 18 или 75% , док су у контролној групи младићи чинили 20,84% (5 ученика), а девојке 79,16% (19 ученица) групе.

Истраживање је обухватило две групе испитаника: контролну и експерименталну групу. Свака група имала је 24 ученика, а истраживање је спроведено у две етапе. Уз помоћ стандардизованог дијагностичког теста (English Diagnostic Test 1), који је био у облику теста вишеструког избора и садржавао педесет питања, утврђено је да испитаници који учествују у контролној и експерименталној групи владају високим средњим нивоом знања енглеског језика (upper-intermediate level или B2), тако да су на почетку истраживања били подељени у две групе, експерименталну и контролну. Групе су се разликовале само по односу броја младића и девојака који су их чинили.

Ученици који су учествовали у истраживању енглески језик су имали седам пута недељно – пет пута недељно имали су часове енглеског језика и два пута недељно технику превођења с енглеског на српски језик и обрнуто. Ауторка наглашава да је то језичка гимназија и да су одељења на часовима страног језика подељена у две језичке групе, са по 12 ученика. Међутим, за време истраживања језичке групе биле су спојене, тако да је истраживачица одмах добила два часа на располагању. Материјал, односно уџбеник који се користи за наставу енглеског језика за трећи разред ове гимназије јесте *Opportunities* (Harris, M. et al. 2002). Ауторка истиче да ученици нису навикли на улогу испитаника у истраживањима у научне сврхе, али су, пре него што је започето истраживање, обавили разговор с разредним старешином и психологом гимназије, који су им објаснили о каквом се истраживању ради. Врло значајно је напоменути да су ученици свој задатак и улогу у овом истраживању схватили и односили се према њему врло озбиљно, свесни чињенице да је ово истраживање спровођено како би истраживачица проценила колико је градиво савладано.

Ауторка напомиње да не ради у гимназији као професор и да ученицима није позната, те истиче да је то једини разлог због којег су се ученици на самом почетку истраживања устручавали да учествују у разговору. Међутим, већ након првих часова ова ситуација је била превазиђена, и атмосфера на часовима у току истраживања била је врло пријатна и пријатељска, што је ауторка након квалитативне и квантитативне анализе одговора и потврдила.

3.2 Одабир материјала и инструмената за истраживање

Одабир наставних јединица на којима је примењена техника и урађено истраживање јесу јединице које су пратиле наставни план и програм. Ауторка је пре свега водила рачуна о томе да технику прилагоди наставном плану и програму. Крос (Cross and Angelo, 1993) тврди да свака техника не може да се примени за сваку наставну јединицу и да наставник треба да води рачуна око одабира техника.

Ефикасност технике коју је истраживачица применила у настави одмах је тестирана након часа, по завршетку малог одмора, у трајању од десет минута. Тестирање је изведено одмах након спровођења технике попуњавања скице, уз помоћ тестова вишеструког избора, да испитаници не би били превише оптерећени.

Десет дана од тренутка када је коришћена техника попуњавања скице, тестирано је продуктивно знање ученика уз помоћ теста допуњавања.

3.3. Опис тока истраживања

Истраживање је спроведено у пет фаза:

- Дијагностички тест
- Спровођење технике
- Тест краткорочне ретенције
- Тест дугорочне ретенције
- Анкетирање ученика
- Интервју
- Посматрање

У првој етапи истраживања испитаници су урадили дијагностички тест, на основу чега је утврђено да ученици на којима ће се извршити истраживање владају истим језичким нивоом, односно вишим средњим нивоом знања енглеског језика (upper-intermediate level), тако да су ученици на почетку истраживања били подељени у две скоро идентичне групе – сексперименталну и контролну.

Након прве етапе истраживања примењена је техника попуњавања скице у експерименталној групи.

Трећа етапа истраживања извођена је након спровођења технике попуњавања скице.

Тестирање је обављено десет минута након што је ова техника спроведена. Четврта етапа истраживања спроведена је кроз одложени тест,

мерењем дугорочне ретенције, две недеље после предавања. Тако су добијени подаци о томе колико су ученици заиста усвојили предавано градиво и у експерименталној и у контролној групи како на рецептивном тако и на когнитивном нивоу.

Након трећег теста, односно теста који су ученици радили после две недеље, подељена

им је анкета коју су попунили.

Одговорите на следећа питања:

1. Спроведена метода на часу енглеског језика је повећала је моју свест о томе шта нисам разумео/ла у току предавања.

а) Потпуно се слажем; б) Делимично се слажем; ц) Не слажем се;

2. Повратна информација о мом знању, коју сам добио/ла након спровођења технике, помогла ми је да боље разумем оно са чим сам заиста имао/ла потешкоћа.

а) Потпуно се слажем; б) Делимично се слажем; ц) Не слажем се;

3. Спроведена метода и коришћени инструменти од користи су ми за учење и спремање за даље тестирање.

а) Потпуно се слажем; б) Делимично се слажем; ц) Не слажем се;

Резултате тестова истраживачица је уносила у табелу истог дана када је и обављала ово тестирање. Последња фаза истраживања обухватила је интервју с изабраним ученицима.

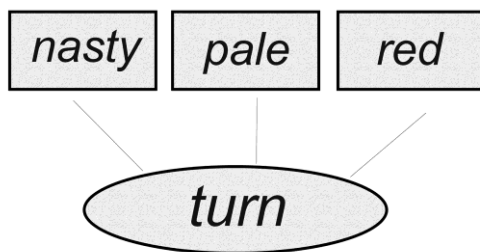
3.4 Часови обраде

Часове обраде извела је сама истраживачица. Одељења која су учествовала у истраживању деле се на две језичке групе, са два школска часа од по 45 минута, с малим одмором од 10 минута за експерименталну групу коју су чинили ученици једног одељења трећег разреда, и контролну групу коју су чинили ученици другог одељења трећег разреда. Обе групе имале су по 24 ученика који нису пропустили час обраде ни тестирања, што је идеална ситуација за истраживање. Техника попуњавања скице (Empty Outlines) спроведена је тако што су ученици на часу обраде слушали причу Чарлса Дикенса „The Pickwick Papers”, у којој има колокација које ученици треба да обраде, односно усвоје.

Ученици и контролне и експерименталне групе радили су идентичне тестове с истим временским трајањем након спровођења технике, али у контролној групи техника попуњавања скице није примењена за време истраживања, већ су наставне јединице обрађене традиционалним начином предавања. У експерименталној групи истраживачица је наставу спровела уз помоћ наведене технике. Испитаницима у експерименталној групи сваки пут пред почетак часа на коме ће се спроводити техника јасно је објашњено шта је њихов задатак и шта се од њих очекује, као и чињеница да тестирање за време истраживања апсолутно неће утицати на њихову оцену и да им не може нашкодити, те да ученици тестове могу радити анонимно.

4. ЧАСОВИ ОБРАДЕ ТЕХНИКЕ – ТЕХНИКА ПОПУЊАВАЊА СКИЦЕ (EMPTY OUTLINES)

У експерименталној групи ученицима су подељени картончићи на којима је требало да допуне реченице једним или два израза, и на тај начин понуде решење за одређену колокацију. На картону су се налазиле колокације које су могле да се чују за време слушања.



Sentence: She turned pale when she heard news.

Слика 1: Пример колокације

Испитаници из сваке групе у вежби слушања текста са ЦД-а могли су да чују по једну колокацију. Уколико је ученик чуо само једну од колокација и записао је, добио је решење за остале колокације на датој скици. Затим је следио задатак да за сваку колокацију понаособ напишу по једну реченицу, како би се проверило да ли је разумевање колокација потпуно и да ли испитаници могу колокације да употребе у одређеном

контексту. Уследила је пауза, након чега су испитаници добили тест вишеструког избора, обрађеног вокабулара на часу обраде.

4.1. Мерење краткорочне ретенције

Тестови вишеструког избора рађени су десет минута после завршетка обраде. Тест краткорочне ретенције не мери колико је градиво научено или усвојено, већ колико је скорашње, односно претходно учење било успешно. Тест које су испитаници радили одмах након часова обраде мерио је рецептивно знање. Учесници су на тесту добили по десет реченица. Свака реченица имала је по три понуђена одговора, те је требало да заокруже по један одговор за сваку реченицу.

4.2. Мерење дугорочне ретенције

Пимслер (Pimsleur 1967) тврди да је понављање градива након обраде веома важно. Због те чињенице учесници у истаживању наредна два часа понављали су и увежбавали предавано градиво и у експерименталној и у контролној групи, након чега је за наредну недељу најављено тестирање.

4.3. Квалитативна анализа

Квалитативна анализа у овом истраживању обухвата интервју и посматрање пет одабраних ученика. Скупљање података за квалитативну анализу обављено је након теста за мерење дугорочне ретенције.

У циљу прикупљања жељених података учесницима је обећана дискреција, односно потпуна анонимност на интервјуу. Истраживачица је, пре него што је започела интервју, односно одмах након што је изабрала испитанике из обе групе, нагласила да се интервју обавља искључиво у циљу допуњавања истраживања у коме су они учествовали. Учесници су инсистирали на томе да се интервју обави на српском језику, како би били у стању да изразе своје мишљење. У овом делу истраживања за квалитативну анализу изабрани су учесници који су били најактивнији за време часова обраде. За интервју је изабрано пет ученика, док је за време истраживања посматран рад свих ученика.

Коришћена питања у време интервјуа била су слична питањима која су се налазила у упитнику, а који су испитаници урадили први дан после спроведене технике допуњавања скице на часовима обраде. Ученици експерименталне групе били су активнији и више су учествовали у самој настави него што су то чинили ученици контролне групе. Ученици

експерименталне групе показали су поред већег знања и веће интересовање за учење, те је утисак о успешности примене ове методе позитиван.

4.4. Статистичке методе обраде података

У овом раду обрада података урађена је у програму *SPSS*. Урађене су следеће анализе: фреквенцијска анализа узорка, израчунавање просечних вредности на тестовима знања и питањима из завршне анкете (израчунавањем аритметичких средина и стандардних девијација), т-тестови за независне узорке, којима је утврђена разлика у постигнућу испитаника из експерименталне и контролне групе на појединим тестовима.

4.5. Резултати истраживања

- Просечно постигнуће испитаника на тестовима

Просечно постигнуће обе групе испитаника на тестовима знања, после примењене технике у настави, исказано је путем аритметичких средина и стандардних девијација, на сумационим скоровима, за сваки тест посебно (Табела 1).

- Разлика у постигнућу на тестовима између контролне и експерименталне групе

Статистичка значајност разлике између контролне и експерименталне групе у постигнућу на тестовима знања проверавана је серијом т-тестова за независне узорке, у којима је независна варијабла била група (експериментална/контролна), док су скуп зависних чинили скорови на тестовима.

Разлика у постигнућу на тестовима између контролне и експерименталне групе може се приписати примењеној техници попуњавања скице.

Резултати показују да су на тесту, након примене технике попуњавања скице, испитаници из експерименталне групе постигли у просеку 7,8 поена, а испитаници из контролне групе 5,3 поена. Што се тиче завршног теста, испитаници из експерименталне групе у просеку су имали приближно 43 бода, а из контролне групе око 40 бодова (Табела 1) Максимално могући број бодова износио је 55.

	Група	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Тест након технике попуњавања скице	Експериментална група	24	7,7619	1,64997
	Контролна група	24	5,2963	2,17732
Завршни тест	Експериментална група	24	43,4211	9,44581
	Контролна група	24	40,0417	10,72075

Табела 1: Аритметичка средина и стандардна девијација сумационих скорова на тестовима знања

Резултати показују да спровођење технике води до побољшања учења и добијања бољих резултата на тестирању (Cross and Angelo, 1993: 3). Статистичка значајност разлике између две групе испитаника у наведеним просечним постигнућима (аритметичким срединама) на тестовима знања, проверена је т-тестовима за независне узроке.

	т-тест	Дф- степени слободе	п-ниво значајности	Разлика аритметичких средина	Стандардна грешка разлике
Тест након примене технике попуњавања скице	6,099	46	,000	2,4656	,40423
Завршни тест	2,794	46	,030	3,3794	2,21022

Табела 2: Разлика у постигнутим резултатима испитаника између експерименталне и контролне групе

Добијени резултати, исказани у Табели 2, показују да је разлика у постигнућу испитаника између експерименталне и контролне групе статистички значајна за тест након технике попуњавања скице, $t = 6,099$. Пошто су све разлике статистички значајне, а из Табеле 1 види се да су на свим тестовима испитаници из контролне групе постизали ниже скорове,

можемо рећи да је техника примењена у експерименталној групи допринела да њихово постигнуће на тесту знања буде статистички значајно веће.

На основу свих наведених резултата може се рећи да испитаници из експерименталне групе у просеку на тестовима постижу више бодова од испитаника из контролне групе, тако да је хипотеза H_1 , која гласи: „Применом технике попуњавања скице у настави страног језика побољшава се знање страног језика” потврђена.

4.6. Просечни скорови испитаника експерименталне групе на питањима завршне анкете

Постигнуће испитаника на питањима завршне анкете испитивало се тако што су се израчунале аритметичке средине за сваки одговор. Поред аритметичких средина, израчуната је и стандардна девијација као мера распршења. Треба нагласити да су минималне вредности одговора износиле 1 бод, колико је вреднован одговор под *ц) не слажем се*, док су максималне вредности одговора за свако питање износиле 3 бода, колико је вреднован одговор под *а) потпуно се слажем*.

	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Спроведена метода на часовима енглеског језика повећала је моју свест о томе шта нисам разумео/ла у току предавања	2,00	3,00	2,0952	,29710
Повратна информација о знању коју сам добио/ла након спровођења технике помогла ми је да боље разумем оно са чим сам имао/ла потешкоћа	1,00	3,00	2,8571	,47223

Спроведене методе и коришћени инструменти од користи су ми за учење и спремање за даље тестирање	2,00	3,00	2,0476	,21554
Метода ми је помогла да боље разумем градиво на часу	2,00	3,00	2,8571	,35417
Ова метода ми је помогла да добијем већу оцену на контролном задатку	1,00	3,00	2,7619	,61721
Препоручио/ла бих наставнику да примењује ову методу у настави	2,00	3,00	2,8571	,35417
Ова техника, спроведена у настави енглеског језика, помогла би ми и у другим предметима	2,00	3,00	2,9048	,29710

Табела 3: Минималне и максималне вредности, аритметичке средине и стандардне девијације одговора на ставке упитника

На основу добијених резултата у Табели 3, можемо закључити да су испитаници у просеку највећу сагласност показали са следећим тврдњама:

„Ова техника, спроведена у настави енглеског језика, помогла би ми и у другим предметима”. (просечан скор 2,9); „Препоручио/ла бих наставнику да примењује ову методу у настави”; „Метода ми је помогла да боље разумем градиво на часу” и „Повратна информација о знању коју сам добио/ла након спровођења технике помогла ми је да боље разумем оно са

чим сам заиста имао/ла потешкоћа”. Сви наведени одговори имају просечан скор 2,8.

Наведени резултати дају нам за право да кажемо да је хипотеза Х1: „Испитаници из експерименталне групе показују изражено задовољство коришћењем специфичне технике у настави страног језика” потврђена. Наведена хипотеза потврђена је и квалитативном методом: учесници у истраживању који су учествовали у унтервјуу одговорима на постављена питања потврдили су поменути хипотезу.

Испитаници су истакли да су задовољни спроведеном техником, као и да, захваљујући њој могу боље и брже да савладају градиво. Осим тога, недоумице које су постојале у вези с неким делом градива спровођењем ове технике су разрешене, а од велике помоћи била им је и чињеница да им је наставник скренуо пажњу на неке од колокација на самој настави.

5. ЗАКЉУЧАК

Након спроведеног истраживања технике попуњавања скице у настави енглеског језика, потврђена је претпоставка да ова техника позитивно утиче на усвајање знања.

Управо због позитивних резултата који су добијени спровођењем ове технике као један од видова презентације наставних јединица на експлицитан начин, наставници треба да буду још мотивисанији за побољшавање и унапређивање наставе страног језика. Један од начина је управо примена техника и различитих метода како би се побољшало знање страног језика, а да при том ниво уживања на часу постане неупоредиво већи у поређењу са часовима на којима је изведен традиционалан начин предавања (Cross and Angelo, 1993), што су испитаници, путем интервјуа и завршне анкете коју је истраживачица спровела након спровођења технике, и потврдили.

Након квантитативне и квалитативне анализе, доказано је и статистички да спровођење технике која се помиње у овом истраживању чини наставу енглеског језика ефикаснијом. Ефикасност техника се понекад може видети чак и на истом часу када се техника и спроводи (Cross and Angelo, 1993: 4).

ЛИТЕРАТУРА

- Angelo, Thomas A. and Cross, K. Patricia (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. 2nd edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Anthony, Edward M. (1963). "Approach, Method, and Technique". *ELT Journal* XVII (2): 63–67.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Eaglewood Cliffs.
- Chizmar, John A. and Ostrosky, Anthony L, (1998). "The One-Minute Paper: Some Empirical Findings". *The Journal od Economic Education* Vol. 29, Issue 1:3-10
- DeKeyser, R. (2003). "Implicit and Explicit Learning", in *The Handbook of Second Language Acquisition*, eds. Catherine J. Doughty, Michael H. Long (Oxford: Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK): p. 232-259.
- Doughty, C. J.(2003). "Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement", in *The Handbook of Second Language Acquisition*, eds. Catherine J. Doughty, Michael H. Long (Oxford: Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK): p. 198-230.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2014). "Taking the critics to task: The case for task-based teaching". *Proceedings of Clasic 2014*: 103–117.
- Harris, M. et al. (2002). "Opportunities Upper- Intermediate - Student's Book". Приступљено 11. 3. 2015.
- URL: <http://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis_rod.pdf>.
- Hulstijn, J. (2003). "Incidental and Intentional Learning", in *The Handbook of Second Language Acquisition*, eds. Catherine J. Doughty, Michael H. Long. (Oxford: Blackwell Publishing). URL: <<https://www.scribd.com/document/72360306/English-Diagnostic-Test-1>>. March 2016.
- Pimsleur, P. (1967). "A Memory Schedule". *The Modern Language Journal* 51/2: 73–75.
- Richard, Jack C. and Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2003). "Attention and Memory during SLA", in *The Handbook of Second Language Acquisition*, eds. Catherine J. Doughty, Michael H. Long (Oxford: Blackwell Publishing): 631–678.

Maја Lemaјuћ

EXPLICIT TEACHING, INTENTIONAL LEARNING AND MODERN TECHNIQUES IN COMPARISON WITH TRADITIONAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

In this paper the author shows one of the ways of explicit teaching and intentional learning, by applying the "Empty Outlines" technique. The subject of this research is to determine how and to what extent the technique "Empty Outlines" may affect the teaching of English and the quality of knowledge of foreign languages. The advantages and disadvantages of the technique are presented when it is used in foreign language teaching. The explicit form of teaching a foreign language is dominant in the research. Previous research checked the efficiency of the technique in science teaching and proved that the technique had a major impact on improving the quality of not only teaching, but also the students' knowledge in physics, mathematics, biology and medicine. The study involved two groups of students: the control group and the experimental group. The author presents and explains the way in which the research was conducted in Grammar School in Sremski Karlovci, Department of Modern Languages. Quantitative data was obtained by statistically analysing the immediate-post tests and the long-term retention test. Qualitative research was also conducted. It included interviews and observations in the class treatment at the end of the quantitative research. The results confirm that the technique has an impact on the effectiveness of teaching foreign languages. In the introduction of the paper, the author explains not only the importance of the communicative approach in foreign language teaching but also basic terms used. The author clearly shows the difference between tests of short-term and long-term retention. Types of memory are also explained. The author makes a clear distinction between intentional and implicit learning. The paper connects explicit teaching and the technique "Empty Outlines" as one of its examples, and explains the positive characteristics of the technique by the results obtained in the research.

Keywords: English teaching and learning, Empty Outlines technique, explicit teaching, intentional and implicit learning, language testing.

Primljeno: 29.4.2017.

Prihvaćeno: 7.8.2017.

ACTIVITÉS LUDIQUES EN CLASSE DE FLE INSPIRÉES DE L'OULIPO ¹

ABRÉGÉ

Cette recherche a pour objectif de proposer des activités ludiques pour la classe de français langue étrangère (ou bien une autre langue), inspirées des techniques d'écriture créative proposées par l'Oulipo. Ces activités relèvent de la production écrite basée sur une contrainte d'ordre alphabétique, syntaxique, sémantique ou numérique et peuvent avoir comme point de départ n'importe quel texte. Nous présentons trois activités ici: « l'homoconsonantisme », « la traduction antonymique » et « le tireur à la ligne ». Nous avons testé ces activités dans les cours particuliers et à l'IEF de Strasbourg. Par la suite, elles ont été mises en place par deux enseignantes FLE dans leurs cours à l'Université de Novi Sad et à l'Institut français de Novi Sad. Nous donnons ici la description détaillée de ces activités ainsi que leur mise en place. L'enquête et les données statistiques recueillies auprès des enseignantes et des apprenants ont confirmé notre hypothèse que ces pratiques ont de quoi nourrir les pratiques pédagogiques de langue.

Mots-clés: production écrite, écriture créative, contrainte, Oulipo, jeu, pratiques pédagogiques, FLE

LUDIC ACTIVITIES IN A FLE CLASS INSPIRED BY OULIPO

ABSTRACT

This research aims to present ludic activities for the class of French as a foreign language (or another language), inspired by the creative writing techniques offered by Oulipo. These activities are based on written production that start from an alphabetical, syntactic, semantic or numerical constraint and can be initiated in any text. We present three activities here: "homoconsonantism", "antonymic translation" and "the shooter". We tested

¹ Ce travail fait partie du mémoire de master intitulé « Activités ludiques en classe de FLE inspirées de l'Oulipo » dirigé par Jean-Christophe Pellat et Ruggero Campagnoli et soutenu à l'Université de Strasbourg en 2010.

these activities in private lessons and at the IIEF in Strasbourg. Subsequently, they were put in place by two FLE teachers in their courses at the University of Novi Sad and the French Institute of Novi Sad. We give here the detailed description of these activities as well as their implementation. The survey and the statistical data collected from the teachers have confirmed our hypothesis that these practices have great potential in teaching practical use of language.

Keywords: written production, creative writing, constraint, Oulipo, game, pedagogical practices, FLE.

1. INTRODUCTION

Vu le potentiel de l'apprentissage par le jeu et le caractère ludique des techniques d'écriture de l'Oulipo, groupe littéraire français, nous sommes partie de l'hypothèse qu'une partie de ces techniques avait de quoi nourrir la pratique pédagogique du français langue étrangère. Voulant diversifier l'enseignement du français, nous nous sommes assigné comme tâche de voir quelles techniques pourraient être adaptées à l'usage pédagogique.

L'enjeu de ces activités est multiple : améliorer la production écrite des apprenants, leur épargner l'angoisse de la page blanche, les amener à enrichir leur vocabulaire, à mieux maîtriser la morphologie, la syntaxe, l'orthographe. L'objectif n'est pas de faire des apprenants des écrivains, mais plutôt de les aider à s'approprier des éléments langagiers d'une manière différente, voire ludique.

En rédigeant ces activités, nous avons songé aussi aux enseignants insatisfaits et obligés pour une raison ou une autre, d'exploiter une méthode de FLE peu intéressante. Une telle source d'insatisfaction chez les enseignants vient en général de textes qui ne sont pas porteurs d'informations authentiques, mais d'une structure grammaticale :

« ...on s'aperçoit que le discours auquel on expose les élèves n'est souvent que de la grammaire – ou de la structure – déguisée. » (Courtyllon 2003 : 32)

Ces textes inauthentiques, artificiels, fabriqués à des fins pédagogiques, dénués de sens, suivis par des exercices répétitifs, risquent de lasser les apprenants et de leur faire perdre l'envie du travail. Les méthodes communicatives et actionnelles, par contre, regorgent de documents authentiques difficilement abordables en cours. Pour cette raison, l'enseignant devrait tenter d'intervenir

avec une activité ludique afin de rendre son cours plus dynamique et les apprenants plus perceptifs.

1.1. Présentation de l'Oulipo

L'OuLiPo (Ouvroir de Littérature Potentielle) a été constitué sur l'initiative de François Le Lionnais et de Raymond Queneau en 1960. Leur idée était de faire de la littérature expérimentale. Parmi les oulipiens les plus renommés figurent Georges Perec, Marcel Duchamp, Marcel Bénabou, Italo Calvino, Bernard Cerquiglini, etc. Si leurs œuvres semblent « bizarres », c'est dû à la présence d'une ou plusieurs contraintes d'ordre formel :

« Dans ces oeuvres, en effet, l'effort de création porte principalement sur tous les aspects formels de la littérature : contraintes, programmes ou structures alphabétiques, consonantiques, vocaliques, syllabiques, phonétiques, graphiques, prosodiques, rimiques, rythmiques et numériques. » (*La Bibliothèque oulipienne* 2 : VIII)

Le sens et la cohérence sémantique les intéressent moins que la contrainte formelle. La qualité d'une œuvre n'est donc pas jugée selon le message qu'elle véhicule, mais par rapport au respect de la contrainte. Les partisans de la littérature sous contrainte considèrent que celle-ci féconde la création et qu'elle enrichit la langue par un recours à des tournures plus recherchées. Leur activité est axée sur un double objectif, le premier étant de revisiter la littérature en créant de la littérature. Ce qui fait la particularité de ce groupe c'est de vouloir marier la littérature aux mathématiques et à l'informatique, c'est-à-dire d'appliquer des théories mathématiques dans l'invention des contraintes. Leurs moyens d'expression sont des œuvres collectives et individuelles. Leurs productions sont publiées dans huit volumes de *La Bibliothèque oulipienne* ainsi que dans des volumes publiés à titre individuel.

L'originalité de l'approche oulipienne a connu un retentissement considérable. Nombreux Ou-x-po sont fondés à l'instar de l'acronyme OuLiPo, où X représente la BD, la peinture, l'architecture et même la politique, etc. L'intérêt grandissant que suscite l'Oulipo est selon l'oulipien Bénabou, dû à « un rapport décontracté que nous entretenons au langage et à l'écriture. Nous avons désacralisé la littérature et l'écriture sans tomber dans l'esprit des chansonniers » (Makhlouf 2010).

2. CADRE THÉORIQUE

2.1. À la croisée du structuralisme et du cognitivisme

Étant donné que certaines activités relèvent de la répétition, de la substitution, de la transformation, suivant les cas, elles évoquent nécessairement les exercices structuralistes. Quand, dans une activité, une seule bonne réponse est attendue, elle peut être considérée comme un exercice structuraliste.

Pourtant, en règle générale, dans ces activités, plusieurs réponses sont envisageables. Prenons en exemple une variante de l'« homoconsonantisme » où il s'agit toujours de garder les consonnes avec lesquelles l'élève est libre d'écrire un texte en respectant seulement leur ordre. Quoiqu'il s'agisse d'un exercice de complétion, l'apprenant a plusieurs choix. La multiplicité de choix le pousse à se rappeler la matière acquise, à opérer une sélection, à être créatif, etc. Dans ce sens, cette étude est cognitive dans la mesure où elle vise à améliorer la perception, la mémorisation et l'élaboration des constituants linguistiques en se servant des éléments du texte de départ:

« [...] le cognitivisme [...] considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire » (*Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde* 2003 : 45)

2.2. L'intérêt du jeu en classe

À l'instar de Weiss, nous nous situons dans la méthodologie ludocommunicationnelle qui vise à intégrer le jeu comme un lieu de communication plus authentique :

« Une activité ludique est une activité qui doit permettre à l'élève d'utiliser, de réutiliser de façon plus libre, personnelle, motivante et nouvelle, ce qu'il a appris de façon guidée pendant la leçon. C'est une manière d'introduire une communication un peu plus authentique dans la classe de langue. » (WEISS 1998 : 15)

Ces activités sont donc qualifiées de ludiques parce que les apprenants se laissent emporter par le plaisir du jeu de mots et de langue et produisent un texte fantaisiste qui finit par les amuser et susciter leur plaisir. Nombre de didacticiens

se sont aussi aperçus de l'utilité des jeux. Haydée, par exemple, affirme que le jeu permet de motiver l'apprenant et de « redonner goût à l'apprentissage en lui procurant du plaisir » (Haydée 2008 : 27).

Un autre enjeu est d'éviter aux apprenants l'angoisse de la page blanche grâce à la contrainte qui est censée déclencher leur imagination. Paul Fournel l'illustre de façon convaincante :

« Prenez dix personnes et proposez-leur d'écrire un poème inoubliable, vous avez toutes les chances de rester dans le grand silence blanc. Proposez leur d'écrire un poème sans la lettre "e" et les voici au travail, poussés par la curiosité et le défi. » (Fournel 2001 : 27)

2.3. La langue comme source de plaisir

Voyant la langue comme source de plaisir, Debyser insiste sur sa « fonction plaisir », fonction, selon lui, négligée par Jakobson (Debyser 1991 : 6). Il y a trente ans, le livre *Jeu, créativité et langage*, vantait les mérites des jeux relevant de la créativité :

« Les jeux de créativité ont pour fonction de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production *pour le plaisir* des formes, de sens de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc., de faire découvrir ce potentiel que contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, et, pour cela de libérer pour un temps les élèves du carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes. » (Debyser 1991 : 116)

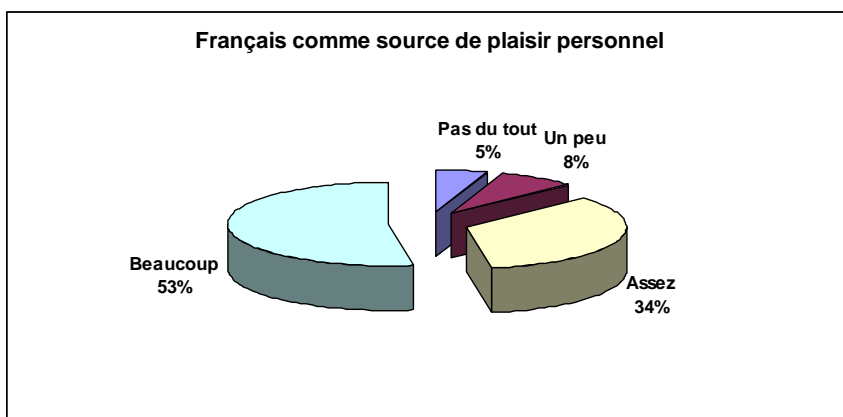
3. MÉTHODOLOGIE

Pour vérifier notre hypothèse que l'apprentissage doit être une source de plaisir et que les apprenants sont intéressés à maîtriser la production écrite, nous avons d'abord mené deux enquêtes portant sur les motifs et les attentes des apprenants. Ensuite, nous avons identifié les techniques d'écriture créative oulipiennes ayant, à nos yeux, un intérêt pédagogique. Puis nous les avons testées lors de cours particuliers avec un apprenant dont le niveau était A2. Par la suite, nous les avons décrites en songeant à leur mise en place en groupe. Enfin, nous avons demandé à deux enseignantes de participer à notre recherche en proposant

ces activités en cours de FLE. Cette étape a été réalisée et elle représente le moment-clé de notre recherche.

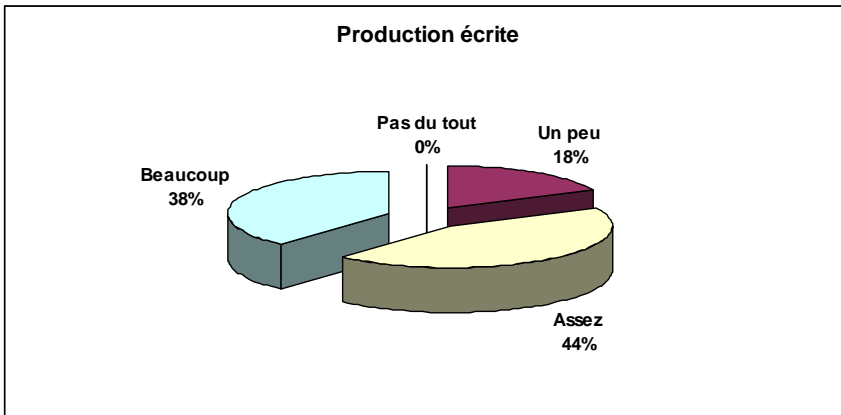
3.1. Enquêtes

Les enquêtes ont été faites par écrit et de façon anonyme à l'Institut français de Novi Sad et à la Faculté des sciences de Novi Sad auprès d'un public qui suivait les cours de français. L'échantillon pour les deux enquêtes est de 38 personnes adultes. La première enquête a confirmé notre hypothèse que le plus grand nombre d'apprenants suivait les cours de français parce que c'était pour eux une source de plaisir (60,5%) (graphique 1). Pour tous les résultats de l'enquête, voir l'annexe 2.



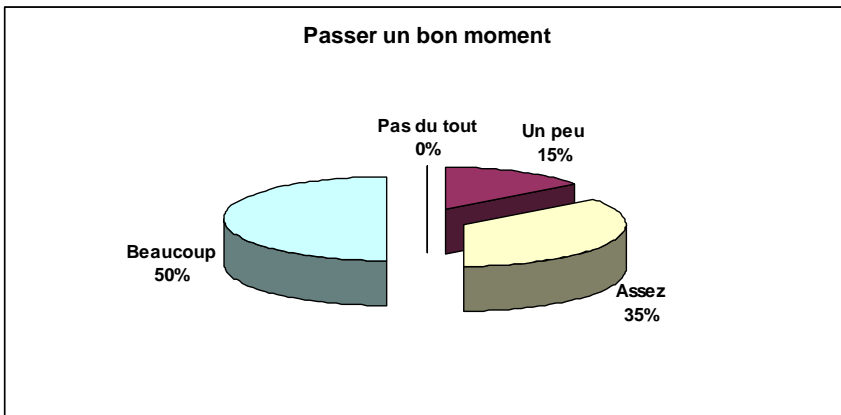
Graphique 1: Français comme source de plaisir personnel

Il ressort de la deuxième enquête que pour les apprenants, les plus importantes des quatre compétences à maîtriser sont la compréhension orale et la production orale, suivies de la compréhension écrite et de la production écrite (graphique 2). Même si la production écrite est la compétence la moins intéressante à maîtriser, 38% tiennent beaucoup à la maîtriser et 44% tiennent assez à la maîtriser, ce qui est loin d'être négligeable. Ces résultats confirment notre hypothèse qu'il faudrait accorder plus de place à l'écrit.



Graphique 2: Production écrite

En outre, pour notre recherche il est aussi intéressant que les apprenants tiennent à passer un bon moment dans les cours (50%) (graphique 3). Ceci a encore renforcé notre volonté de mettre en place des activités « amusantes » et pertinentes à la fois. Pour plus de détails sur l'enquête, voir l'annexe 3.



Graphique 3: Passer un bon moment

3.2. Critère du choix des activités

Afin d'établir un répertoire d'activités élaborées sur le modèle de l'Oulipo, nous avons puisé dans deux œuvres oulipiennes majeures, *La littérature potentielle : Créations Re-créations Récréations* et *Atlas de la littérature potentielle*. Vu leur prolifération, la production ultérieure oulipienne n'a pas été

prise en considération dans ce travail. À l'issue d'une recherche complète nous avons identifié dix-neuf activités ayant du potentiel didactique. Nous n'en présenterons ici que trois.

Les techniques de l'écriture créative ont été retenues pour leur universalité ainsi que pour leur flexibilité. Par l'universalité, nous entendons leur accessibilité à tous les niveaux de la maîtrise de la langue. Par la flexibilité nous entendons qu'elles peuvent être liées à toute thématique et reprises dans différents contextes. Elles sont flexibles non seulement dans la mesure où l'enseignant peut varier leur contenu, mais aussi leur difficulté et leur durée, en fonction des besoins de la classe.

Toutes les activités ont aussi en commun la contrainte qui guide la production écrite, et c'est justement là que les oulipiens mettent leur point d'honneur. La contrainte est une règle d'ordre formel à laquelle il faut se plier en écrivant. À titre d'exemple, le scripteur doit éviter une lettre dans sa production, combiner des mots selon une consigne, etc. L'apprenant se trouve face à une contrainte de niveau formel, alors qu'au niveau sémantique, il a toute liberté de s'exprimer.

3.3. Description des activités

Ayant identifié les activités susceptibles d'être pédagogiquement rentables, nous les avons décrites d'une manière précise et détaillée afin de fournir du matériel aux enseignantes participant à notre recherche.

Pour décrire les activités, nous avons adopté le questionnaire de Weiss (2002 : 10) qui comporte quatorze points : objectif, niveau de maîtrise de la langue requis, connaissances linguistiques requises, savoir-faire, apprentissage, dispositif de travail, degré d'autonomie de l'apprenant, production, gestion du temps, fréquence, préparation, consigne, durée, gestion de l'activité. Nous y avons intégré cinq points supplémentaires : démarche à suivre, exemple(s) oulipien(s), supports à la carte, variante(s), expérience pratique, application au texte de base d'une leçon et remarque sur l'exploitation pédagogique.

3.4. Exploitation pédagogique

La première étape de notre démarche consistait à aborder et à analyser les activités conçues avec un apprenant A2 lors de cours particuliers. L'étape suivante, qui consistait dans la mise en place des activités aux cours de FLE, a été

confiée à deux enseignantes, dont une assurait des cours à l'Institut français de Serbie (antenne de Novi Sad) et l'autre, et à l'Institut français et à la Faculté des sciences de Novi Sad. Nous avons recueilli leurs observations par le biais d'un questionnaire (voir l'annexe 1) et les avons intégrées dans la rubrique « expérience pratique ». Les enseignantes disposaient de la description des activités mais elles étaient aussi libres de les adapter en fonction de leurs besoins. Ce qui était important, c'était de proposer une activité en s'inspirant du principe proposé. À part la mise en pratique par les enseignantes, nous avons testé nous-même certaines activités en classe à l'Institut international des études françaises à Strasbourg. Quarante et un étudiants ont participé à cette « expérience pédagogique ».

4. FICHES DE DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE TROIS ACTIVITÉS

Dans cette partie nous envisageons de présenter les fiches de description détaillée dont disposaient les enseignantes. Nous ne présentons ici que trois activités de notre boîte à malices oulipienne, dont chacune relève d'un autre type de production. La première relève de la production convergente (guidée), la deuxième de la production divergente (ouverte) et la troisième de la production libre. (La terminologie est celle de Weiss). Il s'agit des activités « l'homoconsonantisme », « la traduction antonymique » et « le tireur à la ligne ».

4.1. Homoconsonantismes

Cette contrainte exige le respect de « la succession des consonnes en modifiant les voyelles et les diphtongues » d'un texte-source. (*Oulipo* 2007 : 161). Dans l'exemple qui suit, les consonnes retenues sont celles prononcées et non celles écrites :

« Raymond Queneau = roman connu (ibidem) »

Le passage suivant explique pourquoi nous avons largement adapté ce procédé :

« Remarque : cette contrainte, comme la précédente, est triviale pour des énoncés courts, mais se révèle difficile et fastidieuse dès qu'il s'agit de textes un peu plus longs. La principale difficulté vient de l'obligation de transformer toutes les voyelles ou toutes les consonnes. » (ibidem)

Nous avons donc décidé de tirer parti de l'expérience des enseignantes en assouplissant quelque peu la contrainte. Quelques variantes sont proposées à partir du principe de base : enlever ou ajouter les consonnes ou les voyelles d'un énoncé. Dans notre adaptation, les côtés phonétique et alphabétique sont présents et dissociés.

1. Objectif : garder les consonnes d'un énoncé à l'écrit et retrouver ensuite la même phrase.
2. Niveau de maîtrise de la langue requis : tous les niveaux.
3. Connaissances linguistiques requises : la transcription phonétique.
4. Savoir-faire : la capacité de structuration.
5. Apprentissage : l'orthographe, la morphologie, le vocabulaire.
6. Dispositif de travail : individuellement ou en tandem.
7. Degré d'autonomie : guidée (variante de base) ; semi-guidée (variantes 1-4).
8. Production : production écrite (variante de base) ; production écrite avec mise en commun orale (variantes 2, 3).
9. Place de l'activité : comme activité isolée, au début ou à la fin du cours ou d'une unité. Appliquée au texte de base d'une leçon, à n'importe quel moment.
10. Fréquence : une fois par semestre.
11. Préparation : pour les variantes de l'application sur le texte de base d'une leçon, l'enseignant copie le texte en laissant des blancs à la place des voyelles et en prépare une copie par apprenant. En cours : éventuellement une sensibilisation à la transcription phonétique.
12. Consigne : Pour la variante semi-guidée, après avoir donné un exemple : « Respectez la succession des consonnes de cette phrase avec lesquelles composer une nouvelle phrase. Vous avez la liberté d'intercaler des consonnes supplémentaires et d'y ajouter des articles si besoin est. »
13. Durée : cela dépend de la variante, du vocabulaire des apprenants, etc. Par exemple, un apprenant avancé a mis 4 minutes pour écrire un énoncé à partir de 11 consonnes. Il a respecté la variante de base.
14. Gestion de l'activité : puisque cette activité insiste sur l'orthographe, corriger seulement les erreurs orthographiques.
15. Démarche à suivre : écrire au tableau deux phrases ayant les mêmes consonnes et demander à l'ensemble de la classe ce que ces phrases ont en commun. Ensuite, donner la consigne et essayer l'activité avec l'ensemble du groupe.

16. Support(s) à la carte : Les débutants : – « Impossible n'est pas français. » (Napoléon I^{er}) ; Les intermédiaires : – « La France a perdu une bataille, mais la France n'a pas perdu la guerre ! » (Ch. de Gaulle) ; – « L'argent n'a pas d'importance, mais le manque d'argent, oui. » (J.-F. Somain).
17. Variante(s) :
- Variante 1 : aborder un texte avec l'ensemble du groupe. Ensuite, sur un bout de papier les apprenants copient les consonnes d'une phrase du texte en laissant des traits à la place des voyelles. Une fois ce travail terminé, ils échangent leurs papiers et tâchent de rétablir le texte de départ. Après avoir terminé, les apprenants rendent les copies à leurs « propriétaires » et corrigent ensemble leurs erreurs. Comme les combinaisons de consonnes sont plus déterminantes pour les mots que les voyelles, il est assez facile de retrouver les voyelles manquantes. Toutefois, cela se révèle un peu plus difficile quand ils copient plus d'une phrase.
 - Variante 2 : faute de temps, on peut proposer au hasard une suite de consonnes à partir desquelles les apprenants pourront composer des phrases.
 - Variante 3 : toujours faute de temps, on peut proposer une suite de consonnes au hasard à partir desquelles composer des phrases. Les consonnes sont écrites en transcription phonétique. Pour rendre la tâche moins ardue, autoriser l'ajout de quelques consonnes. Cette activité oriente la réflexion sur la dimension phonographique de l'orthographe.
 - Variante 4 : Les apprenants composent une phrase mentalement et n'en notent que les consonnes sur un bout de papier en laissant des trous à l'endroit des voyelles. Ils échangent ensuite les feuilles et essaient de retrouver les voyelles manquantes. Cette variante est proposée par une enseignante ayant participé à la recherche.
18. Application au texte de base d'une leçon : sur un bout de papier les apprenants copient des phrases de leur choix en omettant les voyelles, ils échangent les papiers et complètent les mots avec les lettres manquantes.
19. Expérience pratique :
- Étant donné que les apprenants adultes de niveau intermédiaire ont porté beaucoup d'intérêt à cette activité, l'enseignante l'a fait faire dans deux autres groupes : un groupe de débutants adultes à

l'Institut français et un groupe d'étudiants à l'université. La même variante a été proposée dans trois groupes. Tous les apprenants avaient comme tâche de penser à une phrase et de l'écrire sur un bout de papier en supprimant les voyelles. Ensuite, ils ont échangé leurs feuilles et chacun d'entre eux avait à deviner la phrase. Quelques étudiants avaient du mal à deviner la phrase à cause des erreurs d'orthographe. N'empêche, ils ont porté beaucoup d'intérêt à cette activité. Cette activité a été faite comme détente à la fin d'un cours. Ils étaient quatre.

- Pour un groupe de débutants, cela était une des premières occasions d'écrire. Au départ ils n'étaient pas convaincus de pouvoir le faire. Certains d'entre eux n'ont pu deviner la phrase à cause des erreurs d'orthographe. En dépit de ces difficultés, ils ont assez apprécié cette activité. Ils étaient sept en cours.
- Le procédé était le même avec un autre groupe de débutants qui étaient confrontés avec le problème de n'avoir à leur disposition qu'un maigre vocabulaire. La méconnaissance de l'orthographe leur a posé quelques problèmes aussi. D'où le double intérêt de cette activité : l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de l'orthographe. Ils étaient huit en cours. Ils ont porté beaucoup d'intérêt à cette activité.
- Remarque sur l'exploitation pédagogique : orienter éventuellement les apprenants vers un sujet.

4.2. « Traduction antonymique »

Cette technique a été d'abord présentée comme « Poésie antonymique » portant uniquement sur des poèmes pour être élargie dans le deuxième volume récapitulatif, *Atlas de la littérature potentielle* (2007 : 165) à tout type d'énoncé. Pour l'exploitation en cours, nous proposons « la traduction antonymique » de chaque mot (a) et celle de la signification générale (b) :

Phrase de départ : Longtemps je me suis couché de bonne heure. (M. Proust)

a) Pendant une courte période tu te lèveras en mauvais lieu.

b) Je n'avais pas l'habitude de me lever tard.

Atlas de la littérature potentielle (2007 : 165)

Évidemment, les exercices portant sur l'antonymie ne sont pas nouveaux dans la pratique pédagogique. La nouveauté que nous envisageons d'apporter ici, est de faire appliquer cette pratique sur l'ensemble du texte et non pas uniquement sur des mots isolés comme le proposent les méthodes d'apprentissage du français.

1. Objectif : réécrire un poème, un texte littéraire ou un énoncé quelconque en remplaçant les substantifs/les adjectifs/les verbes/les adverbes par leurs antonymes respectifs.
2. Niveau de maîtrise de la langue requis : tous les niveaux si le support est bien choisi.
3. Connaissances linguistiques requises : connaître les catégories de mots.
4. Savoir-faire : la capacité à établir des relations inter-lexicales d'antonymie.
5. Apprentissage : enrichissement du vocabulaire.
6. Dispositif de travail : individuellement ou en groupe.
7. Degré d'autonomie : production semi-guidée.
8. Production : écrite avec mise en commun orale.
9. Place de l'activité : au début ou à la fin du cours.
10. Fréquence : une fois par semestre comme activité isolée et une fois par semestre comme application au texte de base d'une leçon.
11. Préparation : choisir des poèmes en fonction du niveau et du programme ; prévoir un dictionnaire par personne.
12. Consigne : « Remplacez chaque mot du texte par son antonyme : noms, verbes, adverbes, adjectifs, adverbess, conjonctions. Si un mot n'a pas d'antonyme, prenez un mot qui, selon vous, pourrait être son contraire. »
13. Gestion de l'activité : circuler dans la classe et aider les apprenants pendant qu'ils rédigent. Lors de la mise en commun, noter leurs propositions au tableau. Corriger les erreurs morphologiques.
14. Durée : variable. Par exemple, une traduction antonymique portant sur une strophe d'une trentaine de mots a été faite en un quart d'heure.
15. Démarche à suivre : commencer par présenter un exemple aux apprenants. Leur demander de découvrir en quoi ces deux poèmes sont différents; ensuite, leur distribuer une feuille avec un poème/un texte littéraire à transformer de cette manière. Tandis qu'ils rédigent, l'enseignant dessine une grille au tableau comportant la plupart des mots du texte. Une fois le travail terminé,

ils lisent leurs productions et les comparent, l'enseignant écrit les propositions.

Support(s) à la carte : Barbara, J. Prévert; Le pont Mirabeau, G. Apollinaire

16. Variante(s)

- Variante 1 : réécrire un texte en inversant sa signification générale et pas nécessairement chaque mot.
- Variante 2 : faire remplacer seulement une catégorie de mots par des antonymes.
- Variante 3 : pour corser le travail, présenter aux apprenants un poème et les laisser l'étudier. Leur annoncer qu'ils auront comme tâche d'en retrouver la version originale à partir de sa traduction antonymique.

17. Application au texte de base d'une leçon:

- Variante 1 : si le texte le permet, proposer aux apprenants de faire une traduction antonymique du texte de la leçon.
- Variante 2 : demander aux apprenants de choisir une phrase du texte et d'en donner sa « traduction antonymique ». Leur laisser quelques minutes pour le faire. Ensuite, chacun lit à son tour sa « traduction » et les autres cherchent la phrase de départ.

18. Expérience pratique :

- Cette méthode procure beaucoup de plaisir et de divertissement. Elle a été testée avec un apprenant adulte A2 qui y a porté beaucoup d'intérêt. *Barbara* de J. Prévert a servi de texte de départ :
« Oublie-toi Barbara
Le soleil brillait sans cesse sur Brest ce jour-là
Et tu étais assise furieuse
Malheureuse mécontente échauffée
Sous le soleil »
- Nous l'avons également proposée aux apprenants avancés de l'IEF à Strasbourg. D'abord, les élèves ont reçu une feuille avec deux strophes dont l'une était la traduction antonymique et l'autre sa version originale. Ils avaient à deviner quel lien unit les deux strophes. Par la suite, ils avaient à faire une « traduction antonymique mot à mot » du poème *Barbara*. Un apprenant l'a lu

sur un ton amoureux à voix haute, après quoi ils se sont mis au travail : chercher des antonymes aux dix-neuf premiers vers. Lors de la mise en commun, ils ont proposé des solutions pour chaque mot. Enfin, ils étaient invités à se rappeler le poème de départ à partir de leurs traductions antonymiques, ce qu'ils ont fait sans difficultés majeures. Ils étaient onze. Ils ont montré assez d'intérêt pour cette activité.

- Un groupe d'apprenants de niveau intermédiaire avait à faire une traduction antonymique d'un texte de la leçon. La moitié du groupe a cherché les antonymes de tous les mots et l'autre le sens contraire de l'énoncé. Le texte de départ était ennuyeux et cet exercice leur a permis d'aborder le contenu d'une manière ludique. Ils étaient quatre en cours. Ils ont porté assez d'intérêt à cette activité.

19. Remarque sur l'exploitation pédagogique : la partie du travail la plus créative est celle où il faut imaginer un contraire à un mot qui n'en a pas.

4.3. Tireur à la ligne

Les techniques d'amplification d'un texte ne sont pas nouvelles en matière d'écriture. Jacques Duchateau a apporté sa pierre à cet édifice en inventant la technique « tireur à la ligne » (*Atlas de la littérature potentielle* 2007 : 271). Pour démarrer, il faut prendre d'un texte deux phrases juxtaposées et en ajouter entre elles une nouvelle, puis encore une dans les deux nouveaux intervalles et ainsi de suite. Par là, le texte croît exponentiellement. Les paires de phrases ajoutées simultanément sont désignées par les mêmes lettres, la lettre A étant réservée aux deux phrases de départ. En travaillant avec les lettres B et C, on ajoute trois phrases ; avec les lettres B, C, D on ajoute sept phrases, avec les lettres B, C, D, E, on finit par ajouter quinze phrases, etc. Duchateau insiste sur la cohérence entre les phrases nouvellement insérées.

1. Objectif : amplifier un texte en ajoutant des phrases selon un schéma.
2. Niveau de maîtrise de langue requis : tous niveaux à condition que l'enseignant ait choisi le support en fonction du niveau.
3. Connaissances linguistiques requises : le lexique, la syntaxe.

4. Savoir-faire : la capacité d'élaboration, l'imaginaire.
5. Apprentissage : l'expression écrite.
6. Dispositif de travail : individuellement ou en tandem.
7. Degré d'autonomie : libre.
8. Production : production écrite avec mise en commun orale.
9. Place de l'activité : au milieu d'un cours.
10. Fréquence : une ou deux fois par semestre.
11. Préparation : il suffit de choisir un texte en fonction du niveau.
12. Consigne : « Vous allez choisir deux phrases juxtaposées du texte que je vais vous distribuer. Ensuite entre ces deux phrases vous allez en ajouter d'autres. D'abord vous choisissez deux phrases et vous les copiez sur une feuille, une en haut de la page et l'autre en bas de la page. Ensuite, au milieu de la feuille vous écrivez une phrase de votre choix mais qui ait du sens par rapport à deux phrases données. Sur la feuille il vous reste des blancs entre ces trois phrases. Alors, ajoutez encore deux phrases au milieu, une entre la première et la deuxième phrase, et l'autre entre la deuxième et la dernière phrase. Veillez à ce que le texte soit cohérent. Il faut créer un texte de cinq phrases. »
13. Durée : variable. À titre d'exemple, un apprenant A2 a mis un quart d'heure pour écrire trois phrases.
14. Gestion de l'activité : Il est possible de ramasser leurs copies et de leur apporter les copies corrigées le cours suivant.
15. Démarche à suivre : présenter l'activité et l'illustrer par un exemple et mettre en commun les productions.
16. Support(s) à la carte : divers
17. Variante(s) :
 - Variante 1 : on peut compliquer la tâche en variant le nombre de phrases à ajouter.
18. Application au texte du départ : s'il s'agit d'un texte ou d'un dialogue, procéder de la même manière que dans la variante de base ou dans la variante 1.
19. Expérience pratique :
 - Avec les débutants : Chaque apprenant avait à inventer des phrases de départ et à amplifier le texte par la suite. L'important était d'employer le futur proche. L'activité a duré 35 minutes. Ils ont porté assez d'intérêt à cette activité. Ils étaient deux en cours.

- Avec les intermédiaires: C'était un travail en groupe. Il fallait que chacun apporte une information pour amplifier le texte. L'activité a duré 20 minutes. Ils étaient sept en cours. Ils ont porté peu d'intérêt à cette activité. L'enseignante croit qu'ils n'ont pas apprécié cette activité parce qu'elle avait été proposée à la fin du cours.

20. Remarque sur l'exploitation pédagogique: c'est une activité qui exige du temps pour que les étudiants puissent y prendre plaisir. Il faut en tenir compte.

5. ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE PRATIQUE

5.1. Questionnaires destinés aux enseignants

Après avoir mis en place une activité, les enseignantes avaient pour tâche de compléter un questionnaire (voir l'annexe 1). Les tableaux 1, 2 et 3 résument succinctement leur travail.

	Centre de langues et cadre universitaire			Cours particuliers
	Débutants	Intermédiaires	Avancés	A2
Homoconsonantismes	•	•		•
Traduction antonymique		•	•	•
Tireur à la ligne	•	•		•

Tableau 1

Pour ce qui est des impressions des étudiants, deux activités ont suscité beaucoup d'intérêt, six activités assez d'intérêt et deux activités peu d'intérêt chez les apprenants. Somme toute, toutes les activités ont suscité de l'intérêt auprès du public en question. Les trois activités ont été proposées dix fois au total et les réactions sont positives dans l'ensemble. Voilà pourquoi nous nous permettons de dire que ces activités ont du potentiel pédagogique et qu'elles ont de quoi enrichir les cours de FLE.

	Centre de langues et cadre universitaire			Cours particuliers
Niveau de langue	Débutants	Intermédiaires	Avancés	A2
Homoconsonantismes	beaucoup d'intérêt et assez d'intérêt	beaucoup d'intérêt		peu d'intérêt
Traduction antonymique		assez d'intérêt	assez d'intérêt	assez d'intérêt
Tireur à la ligne	assez d'intérêt	peu d'intérêt		assez d'intérêt

Tableau 2

degré d'intérêt chez les apprenants	beaucoup d'intérêt	assez d'intérêt	peu d'intérêt	aucun intérêt
nombre d'activités	2	6	2	0

Tableau 3

5.2. Observations sur la mise en place

La mise en place s'est plutôt bien passée et les réactions ont été pour la plupart positives. Si deux fois les activités ont été qualifiées de peu intéressantes, cela ne doit pas nécessairement signifier que c'est dû à l'activité même mais cela peut aussi être dû aux circonstances et surtout au fait que les enseignantes étaient forcément novices et inexpérimentées dans ce domaine. Elles avouent ne pas avoir toujours choisi le bon moment (le tireur à la ligne), avoir parfois été trop exigeantes, ne pas avoir pu prévoir certains détails qui ont compliqué la tâche aux apprenants (l'homoconsonantisme).

Dans l'ensemble, leur approche a confirmé notre thèse concernant la flexibilité des exercices. Les enseignantes étaient libres soit d'appliquer les activités telles quelles, soit de les adapter à leurs besoins, en fonction du temps

disponible ou autre, ce qu'elles ont fait. Pour cette raison nous nous permettons de les présenter comme flexibles, exploitables à divers niveaux langagiers.

À la question « Pensez-vous proposer cette activité de nouveau dans ce groupe ? », pour toutes les activités abordées, elles ont répondu: « Oui, mais avec quelques modifications. ». Même si de légères modifications sont donc à envisager lors de la mise en place, cette réponse confirme tout de même le bien-fondé de notre hypothèse.

6. CONCLUSION

L'hypothèse que des techniques d'écriture peuvent enrichir l'apprentissage à travers une découverte de la langue et une démarche ludique a été confirmée par notre recherche. Les expériences menées dans la salle de classe ont démontré que le principe de ces activités correspond aux résultats des enquêtes portant sur les motifs et les attentes des apprenants : place, plaisir, désir de passer un bon moment et de travailler la production écrite sont importants. Les activités se prêtent bien aux divers contenus dont, entre autres, aux leçons des méthodes d'apprentissage du français (FLE). Selon nous, cet aspect est d'une grande importance parce que le contenu de ces méthodes se révèle parfois inintéressant au niveau des informations ou des exercices les accompagnant. Ces activités sont donc censées permettre aux enseignants de rendre le cours plus dynamique tout en respectant le programme.

Ce travail pourrait déboucher sur plusieurs pistes. Pour mesurer sa portée, il serait utile de mener une recherche plus approfondie orientée vers différentes tranches d'âge et s'étalant sur une longue période. Puis, il serait intéressant de les intégrer dans un cours d'une langue autre que le français ou de réfléchir sur leur rôle dans l'enseignement de la littérature. Vu la variété de contraintes conçues par l'Oulipo, pourquoi ne pas en faire la base d'un manuel de FLE ?

BIBLIOGRAPHIE

- Oulipo. (2007). *La littérature potentielle : Créations Re-créations Récréations*. Paris : Gallimard.
- Oulipo. (2007). *Atlas de la littérature potentielle*. Paris : Gallimard.
- Oulipo. (2009). *Anthologie de l'Oulipo*, Paris : Gallimard.
- Oulipo. (1987). *La Bibliothèque oulipienne 2*, Paris : Ramsay.

- Caré, J.-M. et Debyser, F. [et alii] (1991). *Jeu, langage et créativité, les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette/Larousse.
- Courtillon J. (2002). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde* (2003), sous la dir. de J.-P. Cuq, Paris : CLE International.
- Fournel, P. (2001). “Les ateliers de l’Oulipo : écrire ici et maintenant“. *Le Magazine littéraire* 398 : 26-28.
- Haydée, S. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Haydée, S. (2008). “Concevoir des jeux pour la classe“. *Le Français dans le monde* 358 : 25-27.
- Julien, P. (1988). *Activités ludiques*, Luçon : CLE International.
- Makhlouf, G. (2010). “L’Oulipo : le jeu au secours du je?”. Consulté le 10 avril 2017 http://www.lorientlitteraire.com/article_details.php?cid=29&nid=5013
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris : Hachette.

ANNEXES

Annexe 1 Questionnaire destiné aux enseignants

Annexe 2 Résultats : enquête « L'apprentissage du français est pour vous... »

Annexe 3 Résultats : enquête « Les attentes »

ANNEXE 1

1. Quelle activité avez-vous pratiquée?	
2. Il s'agit...	a) d'une activité ludique isolée b) de l'application de cette activité au texte de base d'une leçon
3. Si votre réponse à la question précédente est b), à quel manuel l'avez-vous appliquée ?	
4. Dans quel cadre l'avez-vous pratiquée ?	a) cours particulier b) cadre universitaire c) centre de langues
5. S'il s'agit d'un groupe, quel est son nom et combien de personnes étaient-elles présentes ?	
6. De quel âge sont les apprenants ?	a) 15-18 ans b) plus de 19 ans
7. Quel est leur niveau ?	a) débutant b) intermédiaire c) avancé
8. Combien de temps cette activité a-t-elle duré?	
9. A cette activité, les apprenants ont porté...	a) beaucoup d'intérêt b) assez d'intérêt c) un peu d'intérêt d) aucun intérêt
10. Pensez-vous proposer cette activité de nouveau dans ce groupe?	a) oui b) oui, mais avec quelques modifications c) non
11. Selon vous, combien de fois par	d) une fois

semestre peut-on proposer cette activité dans un même groupe ?	e) deux ou trois fois telle quelle f) deux ou trois fois, mais avec quelques modifications g) plusieurs fois telle quelle h) plusieurs fois mais avec quelques modifications
12. Selon vous, qu'est-ce que les apprenants vont retenir de cette activité ?	
13. Description de la mise en place :	
14. Observations :	

ANNEXE 2

L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EST POUR VOUS :	pas du tout	un peu	assez	beaucoup
1. Un besoin professionnel immédiat.	42,1%	23,7%	18,4%	15,8%
2. Un besoin professionnel à venir.	10,5%	21,1%	34,2%	34,2%
3. Une obligation professionnelle.	55,2%	21,1%	15,8%	7,9%
4. Un « plus » sur le marché du travail.	18,4%	15,8%	36,8%	29,0%
5. Un moyen de voyager.	5,3%	39,5%	31,6%	23,6%
6. Un moyen d'accéder à la culture française.	2,6%	21,1%	31,6%	44,7%
7. Une manière de connaître des gens.	7,9%	36,8%	26,3%	29,0%
8. Un moyen de	5,3%	7,9%	34,2%	52,6%

	communiquer avec des francophones.				
9.	Une source de plaisir personnel.	0%	10,5%	29,0%	60,5%
10.	Un moyen d'avoir le diplôme DELF	15,8%	21,1%	34,2%	28,9%
11.	Autre	81,6%	13,1%	5,3%	0%

ANNEXE 3

QU'ATTENDEZ-VOUS DES COURS DE FRANÇAIS ?	pas du tout	un peu	assez	beaucoup
1. Travailler la production orale	0%	2,9%	23,6%	73,5%
2. Travailler la production écrite	0%	17,6%	44,2%	38,2%
3. Travailler la compréhension orale	0%	2,9%	20,6%	76,5%
4. Travailler la compréhension écrite	0%	2,9%	35,3%	61,8%
5. Elargir ma culture générale	2,9%	8,9%	50,0%	38,2%
6. Mieux connaître la civilisation française	0%	14,7%	52,9%	32,4%
7. Passer un bon moment	0%	14,7%	35,3%	50,0%
8. autre	91,2%	5,9%	2,9%	0%

Gorana Prodanović

LUDIČKE AKTIVNOSTI NA ČASOVIMA FRANCUSKOG JEZIKA KAO STRANOG INSPIRANE OLIPOM

Sažetak

Ovo istraživanje ima za cilj da predstavi ludičke aktivnosti na časovima francuskog kao stranog jezika (ili kao drugog jezika), koje su inspirisane kreativnim tehnikama pisanja koje je osmislio Olipo. Ove aktivnosti se zasnivaju na pismenoj produkciji koja za inicijalnu tačku uzima određeno pravopisno, sintaksičko, semantičko ili numeričko ograničenje i može kao osnovu da koristi bilo koji tekst. U radu predstavljamo tri aktivnosti: „homokonsonantizam”, „antonimski prevod” i „snajperistu”. Ove tri aktivnosti smo koristili i testirali na privatnim časovima i na institutu u Strazburu, a potom su ih na svojim časovima implementirala dva nastavnika francuskog jezika kao stranog na Univerzitetu u Novom Sadu i u Frankofonom institutu u Novom Sadu. U radu dajemo detaljan opis ovih aktivnosti i njihovog sprovođenja na času, a potom predstavljamo i istraživanje kroz anketu i prikupljene statističke podatke, koji potvrđuju našu hipotezu da ove vežbe imaju velik potencijal u nastavi francuskog jezika kao stranog.

Ključne reči: pisana produkcija, kreativno pisanje, ograničenje, Olipo, igra, pedagoške prakse, francuski jezik kao strani.

Primljeno: 29.4.2017.
Prihvaćeno: 22.11.2017.

Виктория Ямшанова
С.-Петербургский государственный
экономический университет
Гуманитарный факультет
Кафедра романо-германских языков
vaifl@mail.ru

ORIGINAL RESEARCH PAPER
UDK 81'367:004.43
DOI: 10.19090/mv.2017.8.295-309

Елена Новикова
С.-Петербургский государственный
экономический университет
Гуманитарный факультет
Кафедра романо-германских языков
elenanovikova@my.com

АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА: РОЛЬ АРТИКЛЯ ПРИ АНАЛИЗЕ И ПЕРЕВОДЕ НЕМЕЦКОГО ТЕКСТА

АННОТАЦИЯ

Новый профессиональный вызов – обучение магистрантов немецкому языку как второму иностранному языку с нулевого уровня в объеме 80 аудиторных часов побудил преподавателей определить содержание обучения как извлечение информации из научного текста экономического содержания. В качестве основного средства обучения выбран алгоритмический подход, проявляющийся в использовании языковых алгоритмов для приобретения знаний по немецкой грамматике и компьютерных обучающих программ для закрепления навыков перевода. Действие нового, алгоритмического, метода демонстрируется на примере работы над грамматической темой «Артикль».

Ключевые слова: языковой алгоритм, компьютерная обучающая программа, магистранты, немецкий язык, грамматика, артикль, информация, перевод.

GRAMMAR IN ALGORITHMS: THE ROLE OF THE ARTICLE IN THE ANALYSIS AND TRANSLATION OF THE GERMAN TEXT

ABSTRACT

The new professional challenge – teaching MA students of German as a second foreign language from zero level, in the amount of 80 classroom hours, has prompted the teachers to define new learning content which includes extracting information from a scientific text of economic origin. The algorithmic approach is taken as the primary learning tool, applied through the extensive use of linguistic algorithms to acquire the knowledge of German grammar and computer-based training programs to strengthen translation skills. The effect of the new algorithmic method was illustrated by working on the grammar unit “Articles”.

Keywords: language algorithm, computer learning program, masters, German language, grammar, article, information, translation.

Когда в 2008 г. при образовании магистратуры в Санкт-Петербургском государственном университете экономики и финансов (ныне Санкт-Петербургский государственный экономический университет – СПбГЭУ) магистрантам была предоставлена возможность изучать **второй** иностранный язык, в том числе **с нулевого уровня**, преподаватели иностранного языка аплодировали столь мудрому решению ректората. Разочарование наступило, когда выяснилось, что на этот курс отпущено всего 100 аудиторных часов (сегодня уже только 80).

Пришлось решать важную дидактико-методическую проблему: как ограничить предмет обучения в условиях нулевого входного уровня знания иностранного языка и временного лимита на его изучение? Как известно, учебная дисциплина «Иностранный язык» включает в себя обучение таким разным видам речевой деятельности, как говорение, аудирование, чтение и письмо. В рамках заданного лимита времени приоритет был отдан **навыку чтения**, который обладает большой устойчивостью в отношении остаточных знаний/навыков, т.е. мало теряется со временем, поскольку поддерживается «материальными носителями» (словарь, справочник по грамматике, образцы выполненных работ). Выбору **языка экономики** способствовало не только знание магистрантами экономических реалий, подтвержденное соответствующим дипломом, но и владение ими обширным

пластом экономической терминологии, общей для всех европейских языков. Важным для принятия такого решения был накопленный к этому времени опыт применения нового метода – **алгоритмического подхода** к освоению грамматики, анализу немецкого текста и переводу научной литературы, подкрепленный комплексом теоретических и практических учебных материалов (Ямшанова 2007, 2009, 2010).

Таким образом, цель обучения изначально сужена до развития навыка чтения и извлечения информации из аутентичного текста экономического содержания на немецком языке. Основным методом достижения этой цели избран алгоритмический подход. Проверкой достижения этой цели служит завершающее курс обучения контрольное задание – реферат/перевод как минимум двух аутентичных немецких статей, содержание которых соответствует теме выпускной исследовательской научной работы магистранта (объем реферата/перевода – 4 стр. формата А4). Привлекательность такой формулировки контрольных требований состоит в ее практической направленности: защищая свой выпускной проект, магистрант использует информацию по своей специальности, полученную при самостоятельном изучении источников на немецком языке, а список использованной им литературы пополняется за счет ссылок на иностранные публикации.

Под алгоритмом понимается способ (программа) решения задач, точно предписывающий, как и в какой последовательности получить результат, однозначно определяемый исходными данными. Языковой алгоритм предполагает «пошаговое» движение по предложению (тексту), сопровождаемое альтернативными ответами типа *да – нет* на каждый вопрос («шаг»). Алгоритм должен привести к однозначному результату, например, определению значения какой-либо грамматической формы и далее ее переводу на родной язык. Для немецкого текста языковые алгоритмы были впервые разработаны

А. Р. Белопольской (Белопольская 2014).

Важнейшим преимуществом алгоритмического подхода является возможность передачи значительной части учебной информации на самостоятельное изучение обучающимся. Созданные на основе алгоритмов компьютерные обучающие программы способствуют выработке необходимых навыков, а контролирующие программы позволяют самостоятельно оценить степень их освоения.

Ниже приводится фрагмент алгоритмического подхода к анализу немецкого предложения (текста), связанный с темой «Артикль». Грамматический материал, приведенный в 6-и примерах работы над артиклем, предъявляется магистрантам на разных этапах обучения, но с постоянной отсылкой к пройденному. Если обнаруживаются пробелы в знаниях, всегда есть возможность обратиться к уже изученным алгоритмам и обучающим программам.

1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПО АРТИКЛЮ РОДА, ЧИСЛА И ПАДЕЖА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

Являясь формальным признаком имени существительного (С), артикль входит в группу существительного (группа С), которая максимально состоит из 5-и элементов: предлог, артикль, наречие, прилагательное/причастие, существительное. Минимальная группа С состоит только из существительного, т.е. имеет нулевой артикль. Перед существительным может стоять только один артикль (исключение: разделительный родительный, например, *eines der besten Verfahren* – *один из лучших методов*). Наличие двух артиклей – признак того, что существительное имеет при себе распространенное определение (подробнее см. п. 4).

Алгоритмическое правило в идеале должно исключать многозначность результатов его применения. Рассмотрение вместе с магистрантами парадигмы склонения артиклей (в виде известных таблиц) обнаруживает, что лишь немногие из них, вопреки обычным представлениям, **однозначно** указывают на род, число и падеж имени существительного:

- das – признак среднего рода (n)
- das, des, dem, неопределенный артикль – признаки единственного числа (Sg.)
- des, eines – признаки родительного падежа (Gen.)
- dem, einem – признаки дательного падежа (Dat.).

Эти формальные признаки нетрудно запомнить. Сложнее освоить омонимичные формы артиклей. Максимальная (четырёхзначная) омонимия наблюдается у артикля **der**: Nom. m Sg. / Gen. f Sg. / Dat. f Sg. / Gen. Pl. Остальные определенные артикли обладают двузначной омонимией – **die**:

Nom. f Sg. / Akk. f Sg.; **das**: Nom. n Sg. / Akk. n Sg.; **den**: Akk. m Sg. / Dat. Pl. Омонимия неопределенных артиклей, естественно, ниже.

Тренировка «снятия омонимии» артиклей осуществляется на основе как отдельных словосочетаний, так и целых предложений. При этом учитываются знания формальных признаков (суффиксов, окончаний) имен существительных, полученные в ходе изучения алгоритма «Формальные показатели рода и числа имен существительных». Образцы примеров:

- Определите число имени существительного с артиклем *die*: *die Parteien, die Bevölkerung, die Siedlungen, die Revolution.*
- По артиклю определите число имени существительного с суффиксом *-en-*: *die Kapitalisten, eines Kapitalisten, dem Kapitalisten, der Kapitalisten.*
- По артиклю определите число имени существительного с суффиксом *-er-*: *ein Arbeiter, die Arbeiter, dem Arbeiter, den Arbeiter.*
- Определите по формальным признакам род и число существительных с артиклем *der*: *Der Sieg der neuen Theorie ist der Weg für die weitere erfolgreiche Entwicklung der Wissenschaft.*

Специальные упражнения направлены на тренировку функций заместителей артиклей – местоимения *sein, ihr, dieser, jener, derjenige; alle, einige* и т. д.; отрицание *kein*.

2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПО АРТИКЛЮ ГРАНИЦ СИНТАКСИЧЕСКОГО МЕСТА В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

Понятие «синтаксическое место» – центральное для немецкого предложения (подробнее см. (Чиханова 2017)). Глагольная форма *Präsens / Präteritum*, всегда занимающая II-ое место в простом предложении, автоматически дает представление о I-ом и о III-ем местах. Очень часто эти места занимает группа существительного. Самостоятельное место может занимать не только отдельная группа *C*, но и цепочка таких групп, например: *dieC desC derC desC*. Если цепочка групп существительных обнаруживается, начиная с III-его места, то возникает проблема определения границ синтаксического места: где происходит разрыв цепочки и начинается IV-ое и, возможно, дальнейшие места в предложении? Другими словами, следует определить, занимает ли каждая последующая группа *C* «то же самое» или «новое» место по отношению к предшествующей группе *C*. От решения этой проблемы зависит перевод: в

первом случае последующая группа С управляется предыдущей и переводится после нее, а во втором случае – глаголом-сказуемым и переводится после него.

Артикль играет главную роль в решении этой проблемы. Алгоритмическое правило гласит:

- Артикль *des* (явный Gen.) является формальным признаком «того же самого места», и группа *desC* управляется предшествующей группой С.
- Артикли *die, das, dem, den*, а также отсутствие артикля явно указывают на «новое» место, и оформляемая ими группа С управляется глаголом.
- Артикль *der* как омонимичная форма (см. п. 1) является формальным признаком «нового места», если он относится к существительному мужского рода ед. числа, или признаком «того же самого места», если он стоит перед существительным не мужского рода ед. числа.

Так, в примере *In diesem Land bleiben die Produktionsmittel Privateigentum der Kapitalisten* на III-ем месте обнаруживается цепочка групп С: *die C*, отсутствие артикля *C*, *der C*. Группа *die Produktionsmittel* явно занимает III-е место. Существительное без артикля *Privateigentum* занимает «новое» место, и, соответственно, управляется глаголом (*остаются* чем? – *частной собственностью*). Группа существительного *der Kapitalisten* занимает одно место с предшествующим существительным *Privateigentum*, поскольку артикль *der* употребляется здесь с существительным, стоящим во множественном числе (*derC* здесь = Gen.). Эта группа С управляется предшествующей группой (*частная собственность* кого? – *капиталистов*): *В этой стране средства производства остаются частной собственностью капиталистов.*

3. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПО АРТИКЛЮ ПОДЛЕЖАЩЕГО ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Подлежащее (Nom.) обычно занимает в простом предложении I-ое или III-е место. Существительные с артиклями *des, dem, den* – явные **неподлежащие**. Артикли *der, die, das* – омонимичные формы и могут как указывать на подлежащее, так и выполнять в предложении другие синтаксические функции.

3.1 Артикли **die** и **das** являются формальными признаками Nom. (именительный падеж = подлежащее) или Akk. (винительный падеж).

3.1.1 Если формы dieC/dasC стоят на I-ом месте, то не ясно, являются ли они подлежащим. Необходимо проверить, что стоит на III-ем месте:

Если на III-ем месте стоит явное подлежащее, то dieC/dasC = подлежащее: Die Chemie (I-ое место) hat *hier* (III-е место) immer eine führende Rolle gespielt. – *Химия* (подлежащее) *всегда играла здесь ведущую роль*.

Если на III-ем месте стоит явное подлежащее (местоимения er, wir, man), то dieC/dasC = подлежащее: Die Chemie hat *er* einen führenden Zweig genannt. – *Химию* (вин. падеж) *он* (подлежащее) *назвал ведущей отраслью*.

3.1.2 Если и I-ое, и III-е место занимают омонимичные формы dieC/dasC, то необходимо проверить грамматическое число глагола на II-ом месте, т.к. число подлежащего и сказуемого всегда совпадают. Ср.:

Die Chemie (Sg.) hat (Sg.) viele (Pl.) moderne Verfahren gefördert. – *Химия* (подлежащее) *стимулировала многие современные методы* (вин. падеж).

Die Chemie (Sg.) werden (Pl.) viele (Pl.) moderne Verfahren fördern. – *Химию* (вин. падеж) *будут стимулировать многие современные методы* (подлежащее).

3.2 Артикль **der**, обладая четырехзначной омонимией (см. п. 1), может быть показателем Nom., т.е. стоять при подлежащем, а может указывать на другие члены предложения, выраженные существительным.

3.2.1 При существительном **мужского рода ед. числа** артикль der является признаком подлежащего. Род и число существительного мужского рода в подавляющем большинстве случаев легко определяется по формальным признакам – суффиксам, например: -er-, -ner-, -ler-, -ling-, -ist-, -ismus-, -ant-, -ent-, -at-, -et-, -ier-, -eur-, -or-, -är-, -om-, -og-, -oph-, или -g- в конце слова. Все эти формальные признаки к моменту работы над темой «Подлежащее» уже известны магистрантам, изучившим соответствующие алгоритмы на более ранних этапах обучения.

Существительное мужского рода с артиклем der всегда является подлежащим, какую бы позицию в предложении оно ни занимало. Чаще всего оно стоит на I-ом или III-ем месте: *Der Redner* (Nom.) hat die Finanzpolitik des Landes geschildert. – *Оратор* (подлежащее) *обрисовал финансовую политику страны*; Die Finanzpolitik des Landes musste *der Redner* (Nom.) in kurzen Worten schildern. – *Финансовую политику страны оратор* (подлежащее) *должен был обрисовать в нескольких словах*.

3.2.2 Формальные признаки женского рода имени существительного – суффиксы -in-, -ung-, -schaft-, -heit-, -keit-, -tät-, -ion-, -ik- и др. – на этом этапе обучения также уже известны магистрантам, однако в случае необходимости их повторения они могут обратиться к обучающим и/или контролирующим программам «Формальные признаки рода имен существительных», базирующимся на соответствующих алгоритмах.

При существительном **женского рода** артикль *der* никогда не является признаком подлежащего, но указывает на другие синтаксические функции в предложении.

3.2.2.1 Группа существительного с артиклем *der* не мужского рода ед. числа, занимающая позицию **сразу после** другой группы *S*, стоит в родительном падеже (Gen.) и выполняет функцию «правого» определения к предшествующему существительному. Она занимает одно место с предшествующей группой *S* и управляется ею (см. п. 2): *Der Redner hat die Rolle der Finanzpolitik (Gen. f) des Landes geschildert.* – *Оратор обрисовал роль (чего?) финансовой политики страны;* *Der Redner hat die Rolle der Produktionsverhältnisse (Gen. Pl.) geschildert.* – *Оратор обрисовал роль (чего?) производственных отношений.*

3.2.2.2 Группа существительного с артиклем *der* не мужского рода ед. числа, занимающая **I-ое место** в предложении, указывает на дательный падеж (Dat.) и управляется глаголом (см. п. 2): *Der Finanzpolitik (Dat. f) war der Vortrag (Nom.) des Vorsitzenden gewidmet.* – *(чему?) Финансовой политике был посвящен доклад председателя.*

4. ОПОЗНАВАНИЕ ПО АРТИКЛЮ РАСПРОСТРАНЕННОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Обычно существительное имеет при себе только один артикль (см. п. 1). Однако в реальном, особенно в научном, тексте, встречается расположение рядом двух артиклей, например, *der die, den ein, die das*. Это является формальным признаком наличия при последующем существительном распространенного определения. Распространенным определением называется такое «левое» (стоящее слева от *S*) определение, выраженное прилагательным или причастием (*n*), которое имеет перед собой распространяющие его слова (*p*).

Из двух сопрягающихся артиклей первый относится к существительному, имеющему при себе распространенное определение, а второй артикль входит в группу C, выступающую в качестве распространяющих слов: Das technische Niveau der {die Produktion} sichernden Bereiche ist zu erhöhen. В этом примере сопряжение двух артиклей (der die) является формальным признаком того, что при существительном Bereiche есть определение (sichernden), которое имеет при себе распространяющие слова – группу существительного die Produktion. Первый артикль из двух сопряженных (der) относится к существительному Bereiche, а второй артикль (die) – к существительному Produktion.

Перевод осуществляется по формулам: Спр или прС:

- по формуле Спр: *Технический уровень областей (С), обеспечивающих (п) производство (р), следует повышать;*
- по формуле прС: *Технический уровень обеспечивающих (п) производство (р) областей (С) следует повышать.*

5. РОЛЬ АРТИКЛЯ ПРИ ОПОЗНАВАНИИ ПРИДАТОЧНОГО ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Отрезок текста после запятой часто начинается как бы с сопряжения двух артиклей, как в п. 4. Однако эта аналогия чисто внешняя: Landwirtschaft und Industrie beliefern den Handel, *der die* Bedürfnisse der Verbraucher befriedigt. – *Сельское хозяйство и индустрия являются поставщиками для торговли, которая занимается удовлетворением потребностей потребителей.* Здесь в сочетании der die только второй элемент является артиклем, первый же – союзное слово (*который, которая, которое*), начинающее придаточное определительное предложение.

Формальный признак, отличающий эту языковую ситуацию от ситуации «распространенное определение» (см. п. 4), – запятая, отделяющая придаточное предложение от главного. В подавляющем большинстве случаев сочетания слов типа der die, das der, die einem **после запятой** свидетельствуют о начале придаточного определительного. Дополнительным признаком любого придаточного предложения является глагольная форма Präsens / Präteritum на последнем месте. Случаи, когда сочетания слов типа der die, das der, die einem после запятой являются признаками распространенного определения, крайне редки и обычно

свидетельствуют о начале инфинитивного оборота. Соответственно, на последнем месте можно встретить только глагольную форму zu+Infinitiv.

Разбирая подобные случаи, приходится еще раз вспомнить (обратившись к соответствующему алгоритму) об омонимии определенных артиклей, но не в рамках парадигмы их склонения (см. п. 1), а об омонимии определенных артиклей с другими частями речи – местоимениями: указательными и относительными; последние и выступают в качестве союзных слов, начинающих придаточное определительное.

6. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПО АРТИКЛЮ ФУНКЦИЙ В ПРЕДЛОЖЕНИИ ОМОНИМОВ ТИПА СОЮЗ / ПРЕДЛОГ

К словам-омонимам, способным выполнять в начале предложения функции и союза, и предлога, относятся в первую очередь слова während, bis, seit, als. В главном предложении они выступают в качестве предлогов, а в придаточном – в качестве союзов. Разумеется, определить их функцию можно по универсальной проверке II-ого места. Если на II-ом месте стоит глагольная форма Präsens / Präteritum, то предложение главное и, например, während = предлог (*во время*). Если II-ое место занимает любое другое слово, то während = союз (*в то время как*).

Однако алгоритмический подход нацелен на учет формальных признаков по мере их поступления и стремится определить значение или функцию того или иного слова как можно раньше, по возможности, сразу по предъявлению этого слова. Так, если магистранту объяснить, что предлог während, как и русский предлог *во время*, управляет родительным падежом (Gen.), то на основании знания омонимии артиклей (см. п. 1), он сам может сформулировать правило и, как показывает опыт, с успехом делает это:

- если после während стоит артикль des, то während – однозначно предлог (*во время*), поскольку des = артикль, однозначно указывающий на родительный падеж следующего за ним существительного;
- если сразу после während стоят артикли die, das, dem или den, то während = союз (*в то время как*).

Это правило согласуется с правилом «синтаксического места» (см. п. 2): в первом случае существительное, стоящее за артиклем des, управляется предлогом während, а во втором случае существительное, стоящее за артиклями die, das, dem или den, управляется (или согласуется с) глаголом-

сказуемым: *Während des Krieges verfiel die Wirtschaft vieler Länder, während die Produktion in anderen Ländern stagnierte.* – *Во время* (предлог) *войны экономика многих стран пришла в упадок, в то время как* (союз) *производство в других странах находилось в состоянии застоя.*

Практика показывает, что трудности с определением функции омонима *während* возникают, если сразу после *während* стоит артикль *der*. Здесь снова (как и в пп.1, 2 и 3.2) приходится учитывать четырехзначную омонимию этого артикля.

6.1 Если существительное с артиклем *der*, следующее за *während*, мужского рода, то это подлежащее (ср. 3.2.1) придаточного предложения: *Der Kapitalist ist Eigentümer der Produktionsmittel, während der Arbeiter nur seine Arbeitskraft besitzt.* – *Капиталист – собственник средств производства, в то время как* (союз) *рабочий* (подлежащее) *обладает лишь своей рабочей силой.*

6.2 Если существительное с артиклем *der*, следующее за *während*, женского рода, то нельзя сразу определить, какую функцию выполняет *während* – предложную или союзную. Необходимо сделать проверку II-ого места. Для определения II-ого места приходится обратиться не только к знанию признаков глагольных форм, которые легко отличить от существительных, но и к признакам синтаксического места, действующим в цепочке групп существительных (см. п. 2).

6.2.1 Если на II-ом месте стоит глагольная форма *Präsens / Präteritum*, то предложение главное и *während* = предлог (*во время*), а следующая за ним группа существительного с артиклем *der* стоит в родительном падеже (кого?/чего?): *Während der wissenschaftlich-technischen Revolution vollziehen sich* (*Präsens*) *wesentliche Veränderungen der Produktivkräfte, weil...* – *Во время* (предлог) *научно-технической революции* (род. п.) *происходят существенные изменения производительных сил, так как ...*

6.2.2 Если II-ое место занимает любое другое слово (не *Präsens / Präteritum*), то предложение придаточное и *während* = союз (*в то время как*), а следующая за ним группа существительного с артиклем *der* стоит в дательном падеже (кому?/чему?): *Während der wissenschaftlich-technischen Revolution große Bedeutung* (II-ое место – не *Präsens / Präteritum*) *beigemessen wird, kann man...* – *В то время как* (союз) *научно-технической революции* (дат. п.) *придается большое значение, можно...*

Примечательно, что не только магистранты-экономисты, изучающие немецкий язык «с нуля», но и студенты лингвистического факультета, для которых немецкий язык является осваиваемой специальностью, признают подобные алгоритмические правила очень полезными, в частности, при тренировке синхронного перевода, когда учет информации по мере ее поступления является особенно важным.

7. ПРЕИМУЩЕСТВА АЛГОРИТМИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Алгоритмические правила, приведенные в пунктах 1-6, даются в виде словесного объяснения, однако часто их можно представить в виде схемы. Преимуществом словесного выражения алгоритмического правила является передача более полной информации, снабженной примерами, как модельными, так и аутентичными. Преимуществом алгоритма-схемы является наглядность; цветовое оформление алгоритмов активизирует механизмы памяти. В обоих случаях **знания** легко могут быть приобретены обучающимся самостоятельно, в автономном режиме. Эти знания могут быть «доставлены» обучающимся как на бумажном носителе, в виде учебников и учебных пособий (см., например, Ямшанова 2007, 2009, 2010), так в виде компьютерных программ в рамках электронных учебников. Такой учебник готовится на кафедре романо-германских языков СПбГЭУ, его фрагменты с успехом применяются в курсе обучения ИЯ бакалавров и магистрантов.

Иначе обстоит дело с приобретением **навыка**, которым труднее овладеть самостоятельно. Хотя алгоритмы успешно выполняют функцию объяснения действующих в языке закономерностей, «языковых правил», однако они не способны взять на себя, может быть, еще более важные функции отсутствующего преподавателя: это не просто контроль за усвоением правила, но и – самое главное – при необходимости исправление допускаемых обучающимся ошибок. Выполнить эти задачи могут созданные на базе алгоритмов обучающие и контролирующие программы, входящие составной частью в электронный учебник.

Обучающая программа направлена на отработку соответствующего алгоритмического правила на большом количестве языкового материала и призвана научить магистранта практически использовать установленные формальные признаки для определения

функций и значений соответствующих грамматических форм, т.е. выработать навык анализа «от формы к смыслу». Обучающая программа состоит из нескольких заданий, расположенных по возрастающей сложности. При формулировке заданий учитываются типичные ошибки обучающихся, которые выявлены опытным преподавателем на основе предварительной «диагностики ошибок». Важно, чтобы даже в модельных случаях варианты возможных ответов отражали реальные языковые ситуации, а не придумывались преподавателем для заполнения заданного числа ответов (например, в заданиях так называемого «множественного выбора»).

Смысл обучающей программы состоит в том, чтобы не просто отметить каждую индивидуальную ошибку обучающегося, но объяснить ее с целью устранения неправильных связей и ассоциаций, появляющихся или закрепившихся у магистранта в отношении данного грамматического явления. Относительно разных ошибок, естественно, даются разные объяснения и отсылки к алгоритмам или компьютерным программам, которые помогут освежить забытый или наверстать упущенный учебный материал. Объяснение каждого неверного ответа заканчивается предложением вернуться к заданию и продолжить поиск правильного решения. После его нахождения можно (автоматически) перейти к выполнению следующей операции. Правильно ответив на все вопросы, обучающийся делает свой перевод, сравнивая его с эталоном.

Работа с алгоритмами и созданными на их основе компьютерными (обучающими и контролирующими) программами обладает рядом преимуществ, отмечаемых самими магистрантами (Ямшанова, Ломоносова 2015):

- выстраивание индивидуальной траектории обучения: каждый магистрант работает с алгоритмами и обучающей программой столько времени, сколько необходимо именно ему для уяснения учебного материала;
- комфортность обучения: магистрант сам выбирает время и место работы с обучающей программой; отсутствие непосредственного надзора со стороны преподавателя; компьютер терпеливее человека и не проявляет отрицательных эмоций при повторении ошибок;

- развитие логического и образного типов мышления на основе выявления формальных признаков и их применения к разным типам языковых ситуаций;
- развитие системного подхода, поскольку известная однотипность операций с алгоритмами формирует, помимо освоения конкретного языкового явления, представления о той системе, в которую оно входит;
- создание «своей» системы правил, которая дольше хранится в памяти, чем навязанная «извне», кем-то другим, поскольку разнообразие формулировок заданий позволяет посмотреть на изучаемое явление с разных сторон и обнаружить в нем определенные закономерности. Известно, что именно собственные мысли, появляющиеся в поисках связей между элементами изучаемых систем и ведущие к субъективному открытию, являются наиболее ценным результатом мыслительной работы;
- направленность на достижение практической цели обучения: после прохождения курса магистранты по праву пишут в своих анкетах «читаю, перевожу со словарем немецкий текст»;
- создание условий для воспитания самостоятельности в обучении (самообучение, самоконтроль, самооценка).

Все эти преимущества алгоритмического подхода к обучению иностранным языкам делают его особенно пригодным для дистанционного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

- Белопольская, А. Р. (2014). *Руководство по алгоритмическому анализу немецкого текста («Путеводитель по тексту»)*. СПб.: Изд-во СПбГУ.
- Чиханова, М. А. (2017). «Алгоритмическая грамматика: синтаксическое место и его роль при анализе немецкого предложения.» В настоящем сборнике.
- Ямшанова, В. А. (2007). *Грамматика немецкого языка в алгоритмах. Часть 1: Группа существительного: Учебное пособие*. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ.
- Ямшанова, В. А. (2009). *Грамматика немецкого языка в алгоритмах. Часть 2: Глагол: Учебное пособие*. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ.
- Ямшанова, В. А. (2010). *Грамматика немецкого языка в алгоритмах. Часть 3: Синтаксис: Учебное пособие*. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ.
- Ямшанова В. А., Ломоносова А. Л. (2015). «Иностранный язык в магистратуре: подведение итогов (немецкий язык с нулевого уровня).» *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета* 5: 90-97.

Викторија Јамшанова
Елена Новикова

АЛГОРИТАМСКА ГРАМАТИКА:
СИНТАКСИЧКО МЕСТО И ЊЕГОВА УЛОГА У АНАЛИЗИ НЕМАЧКЕ
РЕЧЕНИЦЕ

Резиме

Нови професионални изазов - обучавање студената мастер студија немачком језику као другом страном језику, од почетног нивоа, са обимом предавања од 80 часова, подстакао је професоре да дефинишу садржај овог обучавања као извлачење информација из научног текста економског садржаја. Као основно средство обучавања изабран је алгоритамски приступ, који подразумева употребу језичких алгоритама за стицање знања о немачкој граматици и компјутерских програма за усвајање преводилачких вештина. Ефекат нове алгоритамске методе демонстриран је на примеру рада о граматичкој теми "Члан". Алгоритамски приступ усмерен је на формалне критеријуме и тежи да одреди значење или функцију ове или оне речи, што могуће раније, одмах након појављивања те речи. Акцент је стављен на члан као на једну од формалних карактеристика именица и приказана је обрада алгоритамског правила за одређивање рода, броја и падежа именице према члану. Приказан је принцип вежбања алгоритамског правила "уклањање хомонимије чланова". Реч није само о хомонимији одређених чланова у оквиру њихове парадигме деκлинација, већ и хомонимији одређених чланова и других врста речи - показних и односних заменица. У чланку се дотиче проблем дефинисања граница синтаксичког места. У решавању овог проблема члан игра главну улогу и алгоритамско правило за одређивање граница синтаксичког места према члану демонстрира како се то одиграва у пракси. Уз помоћ алгоритамског правила према члану одређује се субјекат и оно што није субјекат у простој реченици. Проблем дефинисања и превођења прилошке одредбе са зависним речима, која представља познате потешкоће за ученике, решава се такође помоћу алгоритамске методе у настави језика. Пажња се посвећује дефинисању формалних карактеристика прилошких зависних реченица према члану. Алгоритамска правила могу се израдити уз помоћ програма за учење и са великом количином аутентичног језичког материјала.

Кључне речи: језички алгоритам, компјутерски програм за учење, студенти мастер студија, немачки језик, граматица, члан, информације, превод.

Primljeno: 1.5.2017.
Prihvaćeno: 5.9.2017.

Марина Чиханова
С.–Петербургский государственный
университет аэрокосмического
приборостроения
Гуманитарный факультет
Кафедра иностранных языков
chikhanova.m.a@gmail.com

ORIGINAL RESEARCH PAPER
UDK 811.112.2'367:004.43
DOI: 10.19090/mv.2017.8.311-327

АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА: СИНТАКСИЧЕСКОЕ МЕСТО И ЕГО РОЛЬ ПРИ АНАЛИЗЕ НЕМЕЦКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

АННОТАЦИЯ

Одним из современных подходов в преподавании иностранного языка в условиях ограниченного количества времени является преподавание на основе грамматических алгоритмов. Грамматические алгоритмы построены с учетом формальных признаков различных грамматических явлений, предписывают строгую последовательность выполнения действий и дают возможность быстро извлекать информацию из текста, т.е. работа с текстом идет по пути «от формы к смыслу». Студенты приступают к переводу текста не с поиска значений слов в словаре, а с определения позиций (мест), занимаемых словами в предложении. Однако возникают такие явления, для которых необходимо создание новых алгоритмов. Например, алгоритм, связанный с понятием синтаксического места, центральным для немецкого предложения, или алгоритм, позволяющий определить, занимает ли группа существительного с предлогом «старую» позицию или «новую».

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, немецкий язык, система обучения, алгоритмическая грамматика, алгоритм, формальные признаки, синтаксическое место, группа существительного, цепочка групп существительного, предлог.

GRAMMAR IN ALGORITHMS: SYNTACTIC POSITION AND ITS ROLE IN ANALYSIS OF THE GERMAN SENTENCES

ABSTRACT

One of the modern methods of foreign language teaching with limited time conditions is the teaching based on grammatical algorithms. Grammatical

algorithms are constructed with taking into consideration the formal signs of different grammatical phenomena. They need the special order of actions of the fulfilment and give the opportunity to get the information from the text quickly, i.e. the with the text goes 'from form to meaning'. The experience of teaching German language based on the algorithmic approach proves the productivity and effectiveness of suggested teaching method. During the process of teaching it is explained that a minimum number of grammatical terms are used. The algorithmic rule is based on formal characteristics. It should be brief, without exceptions and easy to remember. Grammatical algorithms covering the main grammatical rules are created earlier. However, there are some grammatical phenomena when we have to create new algorithms. For example, the algorithm connected with the definition of the syntactic position which is central for German sentences, or an algorithm which permits to define whether the noun group with a preposition occupies the 'old' position or 'new' one.

Keywords: foreign language teaching, German, learning system, grammar in algorithm, algorithm, formal signs, syntactic position, noun group, noun chain groups chain, preposition.

1. ИЗМЕНЕНИЕ ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РЯДЕ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Современному специалисту – инженеру, экономисту, юристу чрезвычайно важно получать доступ к различным специализированным источникам информации, поэтому от него требуется знание иностранного языка. Он постоянно должен быть в курсе новых разработок, читать газеты, статьи в профильных журналах, в интернете и т.д. Кроме того, владение иностранным языком, даже на уровне чтения и понимания литературы по специальности, является несомненным конкурентным преимуществом. Поэтому при обучении иностранному языку в настоящее время требуются качественно новые ориентиры в преподавании иностранного языка, в частности, в тех вузах или на факультетах, где иностранный язык не является специальностью.

Безусловно, в основе традиционных форм преподавания стоит сложнейший процесс, в котором применяется множество разнообразных подходов, способов, средств предоставления и получения знаний. В каждом из этих подходов или методов преподавания заключена своя педагогическая философия и свой набор педагогических приемов. Но если говорить о традиционных формах преподавания иностранных языков, то, к сожалению,

они себя исчерпали, потому что не приводят к тому результату, который позволит самостоятельно, уже после окончания университета, знакомиться с нужной информацией по специальности на иностранном языке. Обращение к современным средствам машинного перевода также себя не оправдывает, потому что машина пока еще не научилась различать ни смысловые нюансы, ни терминологические синонимы, ни формальные признаки построения, например, немецкого предложения. Дело в том, что именно знание формальных признаков помогает перейти к пониманию смысла. Именно для того, чтобы изменить представления студентов о том, что можно научиться довольно быстро читать и переводить тексты по специальности, в Санкт-Петербургском государственном университете экономики и финансов (ныне Санкт-Петербургский государственный экономический университет), а позже и в Санкт-Петербургском государственном университете аэрокосмического приборостроения было принято решение использовать алгоритмический подход при обучении магистрантов иностранному языку.

подавляющее большинство студентов вузов в школе изучали английский язык. Поэтому в Санкт-Петербургском экономическом университете было решено предложить магистрантам выбрать новый для них, например, немецкий язык. В Санкт-Петербургском университете аэрокосмического приборостроения магистранты продолжили изучать немецкий язык. Одной из причин такого решения является недостаточное количество часов иностранного языка во время обучения по бакалаврским программам. Учебным планом предусмотрено изучение иностранного языка на первых двух курсах, а изучение профильных предметов начинается только с 3 курса. Поэтому предлагать студентам для чтения специализированные тексты в это время не имеет смысла, у них еще нет достаточных базовых знаний по выбранной специальности.

Любая система обучения будет иметь смысл только в том случае, если в центр этой системы поставить ключевое понятие, вокруг которого будут группироваться все объяснения. Таким ключевым понятием стал для нас грамматический алгоритм. В языке есть две закономерности – экономии и избыточности. В языковом алгоритме идея экономии и идея избыточности соединены. Когда функция алгоритма будет активирована, обучающийся сам на базе предложенных алгоритмических схем начнет быстро и верно анализировать текст на незнакомом для него языке.

О том, что представляет собой алгоритмический подход в преподавании иностранных языков, и как знание формальных признаков облегчает понимание смысла предложения и, в конечном счете текста, речь пойдет в разделе 2.

2. АЛГОРИТМИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА: ОТ ФОРМЫ К СМЫСЛУ

В 60-ые годы XX века А. Р. Белопольской был проведен ряд исследований, целью которых было разработать принципы и методы построения грамматики для читающего текст на немецком языке. Правила анализа текста базируются на лингвистических исследованиях по выделению формальных признаков различных языковых явлений. Основываясь исключительно на формальных признаках текста, был создан ряд грамматических алгоритмов, составивших основу алгоритмической грамматики (Белопольская 1971, Белопольская 2014).

Появление самого слова «алгоритм» связано с именем Мухаммеда ибн Муса аль — Хорезми, которого считают основателем классической алгебры. Идея Хорезми заключалась в том, что решение любой задачи может быть найдено путем выполнения правил в строго прописанной последовательности. Поэтому алгоритмом стали называть точное и понятное предписание или описание последовательности действий, строгое исполнение которых приводит к решению поставленной задачи за определенное количество конечных шагов. Алгоритм оказался очень продуктивным способом поиска общих методов решения однотипных задач. Он предписывает определенную закономерность осуществления шагов, которые ведут к однозначному результату и требуют только однозначный ответ: «да»/ «нет». Нетипичные случаи и исключения рассматриваются особо, для них составляется особый алгоритм (так называемый алгоритм Б) или, если точный алгоритм составить невозможно, даются специальные разъяснения.

Н. Хомский в середине прошлого века в монографии «Синтаксические структуры» высказал идею о неравнозначности и неэквивалентности понятий «грамматичность» и «осмысленность» и привел пример: «Бесцветные зеленые идеи спят яростно» (англ. “Colorless green ideas sleep furiously”), доказывая, что не каждое грамматически правильное предложение имеет понятный всем смысл, но что любое грамматически правильное предложение носитель языка поймет с точки зрения логики,

логических связей в предложении. (Хомский 1962, Хомский, Миллер 2003) Установить такие связи носителю языка труда не составляет. Подобную идею, но гораздо раньше Н. Хомского, в 20-ые годы XX века высказал академик Л. В. Щерба, предложив ставшую классической фразу «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдючит бокрѣнка». Любой носитель русского языка, опираясь исключительно на формальные признаки, поймет, о чем идет речь в этом правильном для русского языка предложении. Формальными признаками, помогающими ему в этом, являются: место слова в предложении, согласование слов в предложении, окончания глагола, существительного, наречия, прилагательного: кто? – куздра, — куздра какая? – глокая – куздра что сделала? – будланула — будланула кого? – бокра — будланула как? - штеко — что делает сейчас? – курдючит — курдючит кого? – бокрѣнка.

Р. Якобсон, возражая Н. Хомскому, писал, что подобные предложения нельзя считать бессмысленными, поскольку можно установить логические связи в предложении (Якобсон 1985). Пример Л. В. Щербы подтверждает эту мысль Р. Якобсона.

Опыт обучения иностранному (в частности, немецкому) языку на основе алгоритмического подхода показывает, что такой путь гораздо более продуктивен и дает возможность обучающимся практически с первых занятий понять логику изучаемого языка, получить системные сведения о нем. Студенты, перед которыми стоит задача прежде всего понять форму предложения, не отвлекаются на поиски значения слова в словарях, не теряются в многозначности слов, не собирают предложение из разрозненных слов, пытаются «разгадать головоломку», т. е. «докопаться» до смысла, заключенного в предложении. Практически все грамматические явления получают логическое объяснение через алгоритмы, благодаря которым правила легче запоминаются.

Для изучающего иностранный язык важна такая грамматика, которая делает упор не на теоретические знания о языке, а на практическое применение правил. В этом и есть основное преимущество грамматики, построенной на алгоритмах. Такой путь способствует, например, развитию навыков перевода и при переводе письменного текста, и при устном, в частности, при синхронном переводе, когда важен так называемый навык прогнозирования, при котором переводчик по формальным признакам может догадаться или предположить, что последует дальше и таким образом

строить свой перевод. Более того, целесообразность алгоритмического подхода к обучению, предполагающего системное усвоение знаний, принятие решений на основе готовых алгоритмов путем выполнения действий по четко установленным правилам, подчеркивается и переводчиками (Мирам 2005).

Вернемся к тексту. Цель чтения текста всегда одна — его смысл должен быть понят. Читающий текст традиционно воспринимает структуру предложения последовательно, слово за словом. Но, «продвигаясь» по тексту, он получает информацию о содержании текста только после того, как по формальным признакам определит форму слов, последовательность их появления в предложении, их синтаксические, а в конечном счете, и смысловые связи. Поэтому от умения увидеть и проанализировать формальные признаки зависит понимание текста и его верный перевод. Читающий текст сможет уверенно идти от формы к пониманию смысла предложения и текста в целом, пользуясь грамматическими алгоритмами. Именно они помогают определить верное «пошаговое» движение по тексту. Языковые алгоритмы указывают, что и в какой последовательности нужно сделать, чтобы от понимания формы предложения перейти к пониманию его смысла и, в конечном счете, к пониманию смысла всего текста.

Итак, грамматический алгоритм — это инструмент, который подробно прописывает последовательность действий, называемых «шагами». Если не нарушать прописанную последовательность действий, они приведут к однозначному ответу на поставленные вопросы об определении грамматической формы и далее к пониманию смысла предложения и его переводу. Важно, чтобы алгоритмическое правило, построенное на формальных признаках, было кратким, по возможности не иметь исключений, легко запоминаться. Например, определение по артиклю рода, числа и падежа имени существительного, подлежащего, распространенного определения (Ямшанова 2017). Знание грамматических алгоритмов и умение ими пользоваться прочно ставит «с головы на ноги» все правила грамматики, вызывающие у студентов трудности при традиционном объяснении.

Грамматические алгоритмы, охватывающие основные грамматические правила, первой разработала А. Р. Белопольская и продолжила В. А. Ямшанова. Однако опыт преподавания немецкого языка на основе алгоритмической грамматики показывает, что постоянно

возникают и такие явления, которые требуют объяснения и создания новых алгоритмов. Например, использование предлога *für* в функции Genitiv (родительного падежа) или довольно трудные грамматические явления, связанные с понятием синтаксического места. Безусловно, абсолютного алгоритма не может быть. Но для того, чтобы составить алгоритм, предусматривающий все основные «шаги», необходимо провести диагностику ошибок, которые чаще всего допускают студенты. В частности, такая диагностика важна при определении синтаксического места.

3. ПОНЯТИЕ «СИНТАКСИЧЕСКОГО МЕСТА»

Принципиальным при анализе немецкого предложения является понятие «синтаксического места». Занимаемая словом позиция в предложении — очень сильный и очевидный формальный признак, который дает сигнал того, что воспринимать это слово следует как слово, занимающее в данном предложении единственно возможную позицию в определенном синтаксическом окружении. Именно грамматическое оформление предложения показывает, о ком или о чем идет речь в предложении, когда совершается действие, совершает ли это действие сам субъект или, напротив, действие совершается над субъектом, есть ли какие-либо обстоятельства, вызванные ситуацией, описываемой в этом предложении. Для того, чтобы ответить на все эти вопросы, необходимо определить места (позиции), которые занимают слова или группы слов в предложении. Можно сравнить определение синтаксического места с детским конструктором «Лего» или со сбором пазлов, когда из отдельных мелких деталей при условии их правильного сочетания может получиться какая-нибудь фигура или картина на заданную тему. Также происходит и при переводе немецкого предложения: определив с помощью формальных признаков позиции, занимаемые словами в предложении, их управление, а также в какой зависимости они находятся друг от друга, можно приступить к поиску значений слов в словаре и «конструированию» перевода. Но уже не на основе догадок, а на основе тщательно выполненного анализа синтаксической структуры переводимого предложения.

Можно говорить об универсальности такого подхода, потому что и при анализе предложения русского языка можно идти таким же путем, т. е. отталкиваться от позиции, занимаемой словом или сочетанием слов в предложении. Т. П. Ломтев, например, в качестве элементарной

синтаксической единицы предлагал рассматривать не саму словесную форму, а занимаемую ею позицию в предложении и считать ее релевантной с точки зрения синтаксиса (Ломтев 1958). Следовательно, «синтаксическое место» — это позиция, занимаемая в предложении словом или сочетанием слов.

3.1 Части речи в аспекте синтаксического места

Прежде чем говорить об анализе синтаксической структуры немецкого предложения с позиции определения синтаксического места, необходимо указать, какие части речи могут занимать самостоятельное место в предложении, а какие никогда не будут выступать в качестве самостоятельной единицы. При этом сразу необходимо подчеркнуть, что одно место в предложении могут занимать и одно слово, и несколько слов. Поэтому, определяя границы синтаксического места, нужно работать не с отдельными словами, а с «местами», т.е. с занимаемой словом или группой слов позицией в предложении. Самостоятельное место в предложении могут занимать:

- слово;
- словосочетание;
- предложение;
- оборот.

Самостоятельное место в предложении **всегда** занимают:

- имя существительное (С) или группа имен существительных (группа С);
- глагол в любой форме;
- приставка, если она отделена от глагола;
- местоимение — заместитель существительного;
- союзное слово.

Самостоятельного места **никогда** не занимают:

- артикли;
- предлоги;
- прилагательное и причастие в функции левого или правого определения;
- местоимение - заместитель прилагательного.

Все они входят в группу существительного и занимают с ним одно место. Одно место могут занимать и несколько групп существительных:

Für Technik-Freaks | ist | es | *eine besondere Herausforderung*¹.

Sie | erleichtern | den Zugang zu *Informationen und Dienstleistungen*.

В группу существительного входит само существительное и все относящиеся к нему слова, стоящие от него слева и справа, если существительное имеет правое определение. О правом и левом определении речь пойдет ниже, в п. 3.2.

Итак, одно место в немецком предложении может занимать группа существительного или цепочка групп существительного. Проблема для изучающего немецкий язык заключается в том, чтобы верно определить границы группы существительного или нескольких групп существительного, входящих в предложение, т. е. определить, где заканчивается одна группа существительного и начинается следующая.

Союз **не занимает** места, другими словами, он занимает нулевое («Ø») место:

<Ein Dialog ist so zu gestalten>, *dass* <er den Benutzer bei der Erledigung seiner Arbeit unterstützt und nicht zum eigenständigen Problem wird>.

Словом, которое **не всегда** занимает самостоятельное место, является наречие:

- оно **не занимает** самостоятельного места **внутри** группы C: die **seinerzeit** vorstellbaren

Grenzen (*мыслимые ранее границы*)

- оно **занимает** самостоятельное место **вне** группы C и управляется глаголом.

Ср. предложение: Laptops überflügeln in ihrer Leistung | die **seinerzeit** vorstellbaren

Grenzen |, *verbinden sich überall* in der Welt **drahtlos** mit dem Internet, und *können wahlweise* per Tastatur, Maus, Touchpad oder Stift *gesteuert werden*.

Здесь наречия управляются глаголами *verbinden sich* → wo? → **überall** → wie? → **drahtlos**

¹ Все приводимые в статье примеры взяты из аутентичных немецких источников.

können → wie? → **wahlweise** → gesteuert werden (*соединяются где?*
→ **повсеместно** →
как? → **без провода**; *могут управляться как?* → **по выбору**).

3.2 Члены предложения в аспекте синтаксического места

Алгоритм должен быть в известной степени «пошаговым», подсказывающим последовательность выполнения действий. Например, в алгоритме действий, связанных с членами предложения и определением синтаксического места, важно определить места, занимаемые:

1) сказуемым: в немецком языке это всегда второе и последнее место в главном (простом) предложении². Причем, на втором месте глагол всегда стоит либо в форме Präsens, либо в форме Präteritum³, а на последнем месте стоит Partizip II, Infinitiv или отделяемая приставка:

Für die Sprecher einer Sprache **stellt** diese einen Baustein der eigenen Identität **dar**.

Elf Spitzenforscher **haben** im Rahmen des Star Tiger-Projektes der Europäischen

Raumfahrtorganisation ESA eine kompakte Kamera **konstruiert**.

2) подлежащим, а это, как известно, в главном (простом) предложении может быть

- либо I-ое место:

Der nächste, wichtige Punkt ist die Art der Speisung des Strahlers.

Das Hauptziel dieser Arbeit ist die Entwicklung eines steuerbaren und intelligenten

Antennensystems mit großer Flexibilität, die....

Der selbst rotierende Erdkern sorgt für ein starkes Magnetfeld, das den Planeten vor den

Auswirkungen des Sonnenwindes schützt.

² Предпочтительно использовать термин «главное предложение», избегая сочетания «простое предложение», т. к. по существу «главное предложение» и «простое предложение» для немецкой грамматики одно и то же.

³ Формальные признаки, позволяющие отличать формы Präsens и Präteritum, отрабатываются специальным алгоритмом на ранних этапах обучения.

- либо III-е место:

Beim Dateiscan vergleicht **ein Virens scanner** den Inhalt der Dateien mit bestimmten Mustern in seiner Virendatenbank.

Auch sein Ausgangspunkt war **die Belastung** durch langwierige Rechenarbeiten bei seiner wissenschaftlichen Tätigkeit.

3) определением. Здесь необходимо сделать следующее замечание. Исходя из того, что

для обучающегося важно практическое применение правил, количество грамматических терминов⁴ сведено до минимума и используются только самые основные — подлежащее, сказуемое и определение. Что касается определения, то вслед за А. Р. Белопольской мы

различаем левое определение и правое определение. Левым определением всегда будет:

- либо прилагательное (в полной форме):
enorme Rechenleistung, **fantastische** Grafikfähigkeiten und **drahtlose** Netzwerkverbindungen...;
- либо причастие (в полной форме):
die **vorgestellte** Studie, der **rotierende** Erdkern, **orientiertes** System.

Правое определение выражено группой существительного обычно в родительном падеже:

die enorme Größe **des Erdmondes**, die Herstellung **einer neuen Ordnung der Lochkarten**

Любое существительное может иметь как левое, так и правое определения:

Seit über 100 Jahren ist ein **enormes** Wachstum **der wissenschaftlichen Literatur** sichtbar.

Das **explosionsartige** Wachstum **des Wissens** ereignet sich nicht nur innerhalb der traditionellen

⁴ Мы специально свели к минимуму использование на занятиях традиционных грамматических терминов: косвенное дополнение, обстоятельство (места, времени, образа действия), спрягаемая и неспрягаемая части сказуемого, обособленный причастный оборот и т. п.

Fachdisziplinen.

Как известно, в немецком предложении очень важна так называемая глагольная рамка. В (главном) предложении место глагольной формы (Präsens/ Präteritum) является определяющим и задает сразу I и III места. Infinitiv, Partizip II, отделяемая приставка сразу задают последнее или предпоследнее место, т. е. части сказуемого расположены дистантно, показывая границы рамки, в которой расположены остальные позиции, занимаемые словами в предложении. Этому можно найти и культурологическое объяснение. В немецкой культуре все, по большому счету, определяется рамкой, начиная со строгих рамок поведения.

Таким образом, II-ое место является своеобразным индикатором границы синтаксического места, которому подчиняются все остальные места и определяя границы синтаксического места, состоящего из группы или цепочки групп существительного:

I		II	III	IV	V
Подлежащее (Präs/ Prät)		Part.II/Inf.	
Der User (I) muss (II) immer mehr Zeit (III) im Netz (IV) verbringen (V).					

4. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГРАНИЦ СИНТАКСИЧЕСКОГО МЕСТА В ЦЕПОЧКЕ ГРУПП СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

Проблема при переводе немецкого предложения возникает на III-ем месте, если после него появляется цепочка групп существительного. Здесь следует выяснить, занимает ли каждая последующая группа существительных ту же самую или новую позицию. От этого зависит правильный перевод предложения, потому что перевод цепочки группы существительных в той же последовательности, что в немецком предложении, может привести к искажению смысла. Алгоритм определения границ цепочки групп существительного показывает, что необходимо определить, каким именно словом *управляется* каждая группа существительного.

Если группа существительного занимает ту же позицию, что и предшествующая, то она управляется ею и переводится сразу после нее. Если последующая группа существительного занимает новую позицию, то она управляется глаголом и переводится после того, как будет переведен сам глагол. Нарушение причинно-следственной связи приведет к неправильному переводу предложения.

К **формальным признакам «того же самого» места** относятся:

C + des C⁵

Durch eine Verkettung.... stieg die **Leistung des Reaktors** plötzlich stark an (23).

C + der C (артикл не мужского рода ед.числа)

Die Pflanze kann ohne **jede Form der Optimierung** des Systems ...versorgen (37).

C+ предлог „von“⁶

Der zweite sieht **die Schaffung von organisatorischen Voraussetzungen**... vor (6).

Формальные признаки «нового» места:

C ↑ der C (артикл мужского рода ед.числа):

Dem Benutzer muss bei **Bedarf ↑ der Zweck** und **der Leistungsumfang** einer Funktion sowie ihre Anwendung erläutert werden.

C ↑ das C

... muss an den **Verstärkereingängen ↑ das** (definierte) **Testsignal** eingespeist werden.

Besonders vorteilhaft sind aperturgekoppelte Resonatoren bei denen im Gegensatz zu einer

direkten oder elektrodynamischen **Einspeisung ↑ das Netzwerk** ... entkoppelt ist.

C ↑ die C

..., wobei auf der **Digitalebene ↑ die Signale** mehrerer Empfangsketten parallel von einem digitalen Baustein verarbeitet werden können.

Dabei wurde **neben der Raumtemperatur ↑ die Temperatur** an einem Empfängergehäuse

ermittelt

⁵ Определенный артикл указан здесь как образец. Естественно, это может быть и неопределенный артикл, и заместители артикля (указательные, притяжательные местоимения и т.д.).

⁶ За исключением редких глаголов, управляющих существительным с предлогом von, например, *abhängen von*.

C ↑ dem C

Wir können sicher sein, dass künftig noch abgelegene Explosionen entdeckt werden, die ein

Fenster ↑ dem Ende des Dunklen Zeitalters des Universums öffnen.

C ↑ den C

Beim Dateiscan vergleicht ein Virens scanner **↑ den Inhalt** der Dateien.

Dafür erlaubte die neue Bauweise **↑ den Einbau** größerer Displays.

C ↑ —C

Auf der Conference in Washington wurde die Frage gestellt, welchen

Einfluss ↑ mobile

Technologien auf Geschäftsreisen haben.

S. F. B. Morse und J. M. Emile Baudot führten zur **optimalen Nutzung** der Telegrafewege **↑**

spezielle **Codierungen** der zu übermittelnden Information ein.

5. ГРУППА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С ПРЕДЛОГОМ В ЦЕПОЧКЕ ГРУПП СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Но гораздо чаще в цепочке групп существительных встречаются предложные группы, и правила, которые позволили бы различать, занимает предложная группа «старую» позицию или «новую» позицию, выработаны еще не до конца.

Например, как определить, какую именно позицию занимает в следующих предложениях предложная группа C в цепочке групп существительных:

- (1) Der Arbeitsspeicher | ist | ein wichtiger Teil eines Computers | und | ein wesentlicher **Faktor** **← für** die Leistungsfähigkeit eines Computersystems. *Оперативная память — важная часть компьютера и существенный фактор → чего? → эффективности компьютерной системы.*

(2) Es sollte auf | **die Einhaltung der Grenzwerte** **← für** die Strahlung | bestanden werden.

Необходимо было настоять на соблюдении предельных значений → чего? → излучения.

(3) Der zweite Punkt sieht | die Schaffung von **Voraussetzungen** ← **für** eine bessere Umsetzung

des wissenschaftlichen Potentials | vor. *Второй пункт предусматривает создание условий*

→ *чего?* → *лучшего использования научного потенциала.*

- (4) In diesem Zusammenhang gilt mein Dank den Kollegen | **für** das gute Zusammenwirken und deren Beitrag bei Entwurf und Realisierung des Hardware-Demonstrators. *В связи с этим я выражаю свою благодарность коллегам за что? → за плодотворную совместную работу и их вклад в разработку и реализацию демонстратора программного обеспечения.*
- (5) Von Deutschland aus **bräuchte** man mit dem Auto | **für** die gut 1800 Kilometer zum Ort des nuklearen Schreckens um die 20 Stunden. *Если ехать из Германии, понадобилось бы примерно 20 часов для чего? → для того, чтобы преодолеть (букв. для преодоления) 1800 км на автомобиле до места ядерной катастрофы.*

(6) Bisher nicht berücksichtigt ist, dass nach Ablauf der Überflugzeit | **für** eine

Antennenkeule ein Wechsel zu einer anderen Trägerfrequenz **durchgeführt** werden muss.

До сих пор не учитывается, что после окончания времени пролета следует для чего?

→ *для антенного луча выполнить переключение на другую тактовую частоту.*

В качестве примеров приведены предложения, где в цепочке групп существительных присутствует существительное с предлогом *für*, который среди всего исследованного **на данный момент** материала оказался пока самым частотным, поэтому и попал в поле нашего зрения.

В первых трех примерах предлог *für* входит в ту группу существительного, которая занимает ту же самую позицию, что и предшествующее существительное и управляется им (**Faktor für: фактор → чего? → эффективности; die Einhaltung der Grenzwerte für: соблюдение предельных значений → чего? → излучения; die Schaffung von Voraussetzungen für: создание условий → чего? → использования**).

В следующих трех примерах (примеры 4-6) существительное с предлогом *für* занимает новое место и управляется глаголом (**gelten,**

bräuchte, durchgeführt werden muss). Но значения предлогов в предложениях 1-3 и 4-6 различаются. И причина, как представляется, не в том, что предлог многозначен, а в том, что его значение по всей видимости определяется, в том числе, занимаемой позицией. Мы специально привели по три примера на каждую позицию, потому что, для того, чтобы сделать окончательные выводы, необходимо еще исследовать огромное количество аутентичного лингвистического материала и вывести новый грамматический алгоритм, позволяющий с уверенностью говорить о том, каким образом различать, занимает ли группа существительного с предлогом *für* новое место (позицию) или прежнее место (позицию) и как от занимаемой позиции может зависеть значение предлога. Исходя из имеющегося сейчас лингвистического материала с известной долей вероятности можно говорить о том, что предлог *für*, например, чаще выступает в роли правого определения и по своему значению и функции сближается с предлогом *von*. И в этой связи мы снова возвращаемся к проблеме правого определения, о котором шла речь в пункте 3.2.

ЛИТЕРАТУРА

- Белопольская, А. Р. (1971). “Выделение формальных лингвистических признаков как основы для построения алгоритмов.” (На материале нем.яз.) Автореферат дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук. Ленинград.
- Белопольская, А. Р. (2014). *Руководство по алгоритмическому анализу немецкого текста («Путеводитель по тексту»)*. СПб.: Изд-во СПбГУ.
- Хомский, Н. (1962). “Синтаксические структуры.” *Новое в лингвистике. Выпуск II*. Москва: Изд-во иностранной литературы: 412-527.
- Хомский, Н., Миллер Дж. (2003). *Введение в формальный анализ естественных языков*. Перевод с английского Е. В. Падучевой. Москва: Едиториал УРСС.
- Якобсон, Р. О. (1985). “Взгляды Боаса на грамматическое значение”. Избранные работы. Москва: Прогресс.
- Мирам, Г. Э. (2005). *Практический перевод*. Заметки к лекциям. Киев: Ника-Центр.
- Ямшанова, В. А. (2017). “Алгоритмическая грамматика: Роль артикля при анализе и переводе немецкого текста.” *Metodički vidici. Novi Sad: В настоящем сборнике*.
- Ломтев, Т. П. (1958). *Основы синтаксиса современного русского языка*. Москва: Учпедгиз.

Марина Чиканова

АЛГОРИТАМСКА ГРАМАТИКА: СИНТАКСИЧКО МЕСТО И ЊЕГОВА УЛОГА У АНАЛИЗИ НЕМАЧКЕ РЕЧЕНИЦЕ

Резиме

Један од модерних приступа у учењу страног језика у условима ограниченог временског периода је предавање страног језика на основу граматичких алгоритама. Граматички алгоритми су осмишљени узимајући у обзир формалне карактеристике различитих граматичких феномена, прописују стриктну доследност и дају могућност брзог извлачења информације из текста, тј. рад са текстом иде путем "од форме до значења". Студенти не започињу превод текста тражењем значења речи у речнику, већ дефинисањем положаја (места) које речи заузимају у реченици. Познавање формалних карактеристика помаже да се разуме смисао. Алгоритамска правила која су предложили студенти заснована су на принципу језичког изобиља и језичке економичности. Искуство предавања немачког језика на основу алгоритамског приступа доказује продуктивност и ефикасност предложеног начина обучавања. Појашњено је да се у процесу предавања користи минимални број граматичких термина (субјекат, предикат, (лева и десна) прилошка одредба. Фокус је на практичној примени правила. Овај принцип образовања такође доприноси развијању вештина превођења. Алгоритамско правило заснива се на формалним карактеристикама. Оно мора бити кратко, ако је могуће да нема изузетке, да се лако памти. Граматички алгоритми који обухватају основна граматичка правила, обрађени су раније. Међутим, појављују се такви феномени за које је неопходно креирати нове алгоритме. На пример, алгоритам, повезан са концептом синтаксичког места, који је централни у немачкој реченици, или алгоритам, који допушта да се дефинише да ли група именице са предлогом заузима "стару" позицију или "нову". Описане су формалне карактеристике "истог" места/позиције или "новог" места/позиције. У чланку се наглашава да је позиција речи у реченици очигледна и јака формална карактеристика, одређује се које језичке јединице могу заузимати независно место у реченици. На примеру групе именица са предлогом у ланцу група именица, показано је да нису до краја разрађена правила која омогућавају да се одреди да ли предлошка група заузима "стару" или "нову" позицију.

Кључне речи: настава страног језика, немачки, систем наставе, алгоритамска граматика, алгоритам, формалне карактеристике, синтактичко место, група именица, ланац група именице, предлог.

Primljeno: 1.5.2017.
Prihvaćeno: 5.9.2017.

**KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE U OBLASTI
PRIMENJENE LINGVISTIKE: VAŽNOST I ZNAČAJ
INTERVJUA U ISTRAŽIVANJU JEZIČKE
ANSKIOZNOSTI**

APSTRAKT

Ovaj rad ima za cilj da naglasi značaj upotrebe kvalitativnih metoda istraživanja u oblasti primenjene lingvistike. Kroz detaljan teorijski pregled literature koja potkrepljuje validnost upotrebe kvalitativnih podataka posebna pažnja se posvećuje intervjuu – instrumentu koji daje detaljan i nedvosmislen uvid u perspektivu ispitanika. Praksa je da se u oblasti primenjene lingvistike kvantitativne metode istraživanja često kombinuju sa kvalitativnima kako bi se dobila potpunija slika i kako bi se problem istraživanja sagledao iznutra dajući mogućnost ispitaniku da kroz uobičajeno ponašanje u svom prirodnom okruženju iskaže suštinu problema. Kao primer prethodno spomenutih teorijskih postavki, ovaj rad daje detaljan prikaz upotrebe i značaja kvalitativnih metoda istraživanja u ispitivanju jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji i anksioznosti pri komunikaciji među učenicima osnovne škole, pri čemu rezultati dobijeni upotrebom intervjuja, kao kvalitativnog instrumenta, utiču na konačno tumačenje rezultata dobijenih kvantitativnim putem.

Ključne reči: jezička anksioznosti, anksioznost pri komunikaciji, intervju, kvalitativno istraživanje, engleski jezik kao strani.

**QUALITATIVE RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS: THE
IMPORTANCE AND SIGNIFICANCE OF THE INTERVIEW IN
FOREIGN LANGUAGE ANXIETY RESEARCH**

ABSTRACT

This paper aims to highlight the importance of the use of qualitative research methods in applied linguistics. Through a detailed theoretical review of the literature supporting the validity of the use of qualitative data, special attention is given to the interview – an instrument that gives a detailed and unambiguous insight into the perspective of the respondents.

The practice is that in the field of applied linguistics quantitative research methods are often combined with qualitative ones in order to obtain a more complete picture and to visualize the research problem from the inside, by allowing respondents to describe the essence of the problem in their own words. As an example of the aforementioned theoretical assumptions, this paper provides a detailed overview of the use of qualitative research methods in the study of language anxiety in a classroom situation, and communication apprehension among primary school students, wherein the results obtained using the interview, a qualitative instrument, affect the final interpretation of the results obtained by quantitative research.

Keywords: foreign language anxiety, communication apprehension, interview, qualitative research, EFL

1. UVOD

U odnosu na kvantitativno istraživanje koje omogućava istraživaču da se upozna s problematikom predmeta istraživanja upotrebom raznih instrumenta i analizom uzročno-posledičnih veza između varijabli, kvalitativno istraživanje je bazirano na naturalističkom principu koji istraživaču omogućuje da problem sagleda iznutra, pri čemu se podaci dobijaju direktno sa terena, dok je istraživač taj koji posmatra aktivnosti i interakcije (Patton 2002: 4).

Rezultati kvalitativnog istraživanja mogu se predstaviti samostalno ili u kombinaciji sa kvantitativnim podacima. Kvalitativne metode doprinose da predmet istraživanja bude obrađen u potpunosti i detaljno. S druge strane, kvantitativne metode zahtevaju upotrebu standardnih mera prema kojima se odgovori ispitanika svrstavaju u prethodno određene kategorije. Prema tome, kvalitativne metode pokušavaju da dopru do srži problema koji se ispituje, što im ograničava mogućnost generalizacije.

U istraživanjima koja kombinuju kvantitativne i kvalitativne instrumente, intervju (kao jedan od najčešće korišćenih instrumenata u kvalitativnom istraživanju) sledi iza urađenih testova i anketa i služi kao odličan kontekst za dublju analizu dobijenih statističkih podataka. Paton (Patton 2002: 342) tvrdi da se ljudi intervjuišu kako bi se dobile informacije koje se ne mogu dobiti posmatranjem, što znači da se upotrebom navedenog instrumenta dobija detaljan uvid u tuđu perspektivu. Prema tome, kvalitativno istraživanje, pa samim tim i intervjuisanje treba da se započne pretpostavkom da je tuđa perspektiva značajna, jasna i da pruža neka nova znanja.

Oslanjajući se na prethodno navedene činjenice, ovaj rad predstavlja rezultate dobijene kvantitativnim i kvalitativnim putem i na taj način ukazuje na adekvatnost, ali i neophodnost, upotrebe kvalitativnog istraživanja u oblasti primenjene lingvistike, prvenstveno zbog prirode samog predmeta istraživanja. Stoga se rad, koji čini samo deo kompleksnog istraživanja problema jezičke anksioznosti, bazira na analizi jedne od hipoteza u napomeni spomenutog istraživanja koja glasi: *Anksioznost pri komunikaciji je izražena među učenicima viših razreda osnovne škole*. Rad je zamišljen tako da kroz analizu kvantitativnih i kvalitativnih podataka naglasi važnost i značaj upotrebe intervjuja, jer kvantitativni instrumenti, iako pouzdani, ne daju odgovore na ona najbitnija pitanja kao što je *zašto*, što će se kasnije ispostaviti kao ključno pri analizi i tumačenju podataka.

2. KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE

Kvalitativno istraživanje se uglavnom bazira na četiri osnovne metode prikupljanja podataka: (a) učestvovanju, (b) direktnom posmatranju, (c) intervjuisanju i (d) arhivskom istraživanju (Marshall & Rossman 2006: 97). Pobrojane četiri metode čine primarne načine sakupljanja podataka, koji radi dobijanja bogatijih informacija iz više različitih perspektiva, mogu da se kombinuju sa drugim kvantitativnim metodama, što doprinosi valjanijem prikazivanju stvarnog stanja stvari. Za potrebe ovog rada, autorka se opredelila za upotrebu intervjuja, a osnovne karakteristike i prednosti upotrebe istog u oblasti primenjene lingvistike će se detaljno predstaviti u narednom odeljku.

2.1. Intervju

Kvalitativni intervjuji su uvek otvorenog tipa, mogu da budu strukturisani i nestrukturisani (Schensul 2008: 187), a zajedničko im je to što sadrže pitanja koja omogućavaju ispitaniku da stavove izrazi svojim rečima i što se obično obavljaju na zaštićenim mestima, što ispitaniku nudi privatnost i kod njega stvara osećaj sigurnosti (Radić-Bojanić 2012). Iako ponekad podseća na opušten razgovor, intervju ipak ima svrhu, a to je da se nešto sazna o određenoj temi ili iskustvu učesnika, što se najčešće postiže dijalogom – ispitivač postavlja pitanja, a ispitanik odgovara na njih (Brinkmann 2008: 470). Paton (Patton 2002: 344) naglašava da intervju nikada ne treba da počne listom rutinskih demografskih pitanja, već uobičajenim pitanjima kojima bismo započeli svaki drugi razgovor,

što za cilj ima da opusti sagovornika. Potom mogu da slede pitanja o sadašnjem ponašanju, aktivnostima ili iskustvu. Neophodno je, takođe, formulisati svako pitanje tako da u sebi sadrži isključivo jednu misao, što će ispitaniku olakšati davanje odgovora i neće odvesti razgovor u drugi pravac. Zato se i kaže da je formulisanje pitanja od izuzetne važnosti za kvalitet odgovora koji se očekuje (Patton 2002: 344). Patton (Patton 2002) posebno naglašava da po svaku cenu treba da se izbegavaju pitanja koja počinju upitnom rečju „zašto”. Pitanja formulisana na taj način u sebi nose pretpostavku da se nešto dogodilo sa razlogom koji je ispitaniku poznat, što ponekad i nije slučaj. To može dodatno zbuniti ispitanika i situaciju učiniti neugodnom jer ispitanik možda neće imati odgovor. Stoga se predlaže da se pitanja poput: „Zašto ste se pridružili ovom programu?” preoblikuju u: „Šta je to što Vas je najviše privuklo ovom programu?” (Patton 2002: 345). Postavljanje adekvatnih pitanja je veština koja proističe iz iskustva i sigurnosti ispitivača koji zna šta traži iz intervjua koji sprovodi, koji pažljivo osluškuje i ono što je rečeno i ono što nije spomenuto i koji je osetljiv na potrebe osobe koja je intervjuisana. Pored toga, kvalitetna upotreba vremena je takođe veoma dragocena u svakom intervjuu. Da bi vreme bilo u potpunosti iskorišćeno, neophodno je držati konce u svojim rukama na sledeći način: (1) ispitivač treba da zna šta je to što želi da sazna intervjoom, (2) treba da postavlja precizna pitanja (3) treba pažljivo da sluša da bi procenio relevantnost odgovora i (4) neophodno je da pruža verbalnu i neverbalnu podršku osobi koja je intervjuisana (Patton 2002: 345).

Za beleženje intervjua uglavnom se predlaže upotreba diktafona, ali to ne isključuje potrebu za hvatanjem beleški. Upotreba diktafona omogućava bolju koncentraciju tokom intervjua, pri čemu ispitivač može da obrati pažnju na određene delove koje je obeležio u svojoj radnoj sveci, a da pritom ne pokušava da zapiše svaku izgovorenu reč. Treba napomenuti da je vreme neposredno nakon intervjua presudno za verodostojnost kvalitativne istrage. To je vreme koje garantuje kvalitet prikupljenih podataka, tada se beleže detalji o mestu na kojem se intervju odvijao, pod kojim okolnostima, kako su ispitanici reagovali na pitanja i slično.

Ispitivač takođe treba da bude spreman na to da intervju neće uvek proći onako kako je zamišljeno. On će često čuti informacije o stvarima koje nije pitao, a neretko se intervjui pretvaraju u ispovesti, posebno ukoliko se radi o intervjuima koji su poverljive prirode. Zato se i kaže da su kvalitativne metode istraživanja lične, jer naturalistički tip istrage uvodi istraživača u stvarni svet ispitanika,

otkriva njihove misli i osećaje, te kvalitativna istraga mora da bude dobro odmerena jer ona, za razliku od anketa, testova i drugih vrsta kvantitativnih pristupa, prodire duboko u svest ispitanika.

2.2. Validnost intervjua

Dok validnost kvantitativnog istraživanja zavisi od pažljivog sastavljanja instrumenta, u kvalitativnom istraživanju, posebno kada se koristi intervju, osnovni instrument je istraživač, pa verodostojnost upotrebe ovog kvalitativnog instrumenta zavisi od veštine i kompetencije osobe koja obavlja istraživanje na polju rada. Prema tome, kvalitativno istraživanje se bazira na subjektivnim, interpretativnim i kontekstualnim podacima koje kvantitativno istraživanje najčešće isključuje (Aubersbach & Silverstein 2003: 73). S obzirom da je subjektivnost ono što najčešće dovodi u pitanje validnost kvalitativnog istraživanja, istraživači koji su pobornici ove vrste sakupljanja podataka razvili su nekoliko kategorija kojima se dokazuje njegova validnost (Seale 2003: 171).

Jedna od kategorija je **deskriptivna validnost** (engl. *descriptive validity*) koja se odnosi na tačnost podataka (Maxwell 1992: 49). Time se podrazumeva da podaci moraju biti identičan prikaz onoga što je ispitanik rekao. Ista preciznost odnosi se i na izveštavanje o prikupljenim podacima, što znači da transkripcija predstavlja identičan prepis onoga što je rečeno. Ipak, upravo zbog transkripcije podataka mnogi deskriptivnu validnost dovode u pitanje, jer transkripcija ostavlja dovoljno prostora za grešku ili izostavljanje podataka. Čak se i za doslovno transkribovan intervju može reći da je nevažeci ukoliko su u njemu izostavljene karakteristike neformalnog govornog jezika, pa čak i naglasak, jer sve to zajedno čini osnovu za pravilno razumevanje i tumačenje intervjua.

Druga kategorija je **interpretativna validnost** (engl. *interpretative validity*) i odnosi se na način na koji istraživač tumači značenje događaja, predmeta ili ponašanja (Maxwell 1992: 50). Ovde je ključno da interpretacija bude bazirana na perspektivi ispitanika, nikako ispitivača. To jasno može da se vidi kroz jednostavan primer: ukoliko tokom intervjua ispitanik udari rukom o sto, tumačenje može biti dvojako. Stoga je na ispitivaču da pre donošenja zaključka dokaze o takvom ponašanju pronađe u transkriptu ili govoru tela i tek na osnovu toga zaključi da li je takva reakcija ispitanika bila rezultat ljutnje i besa, ili prosto način da naglasi svoj stav.

Treću kategoriju čini **teorijska validnost** (engl. *theoretical validity*) koja se odnosi na teorijsku osnovu na koju se istraživač poziva ili koju razvija tokom svoje studije (Maxwell 1992: 50). Adekvatna teorijska osnova omogućava istraživaču da pojavu koju istražuje adekvatno objasni. Svi oblici, koncepti, kategorije i karakteristike moraju da se uklope da bi sačinili građu koja će svedočiti o određenoj pojavi. Na primer, ukoliko se u okviru nečijeg istraživanja pojave obrasci netipični za tu pojavu, istraživač bi trebalo da je u mogućnosti da takvu pojavu potkrepi teorijskim dokazima.

Generalizacija (engl. *generalizability*) je četvrta kategorija koja govori u prilog validnosti kvalitativnog istraživanja, a ujedno je prema Volševim rečima najproblematičnija (Walsh 2003: 70). S obzirom da se kvalitativno istraživanje odnosi na koncept i karakteristike odabrane grupe, zaključuje se da se dobijeni rezultati ili teorijski koncept odnose na sličnu grupu (Auberbach & Silverstein 2003). Kao što je već pomenuto, razne tehnike sakupljanja podataka, teorijsko potkrepljivanje, biranje odgovarajućeg uzorka itd., dovode do potpunog uvida u problem i do razvoja teorije koja opisuje pojavu koja se ispituje.

Prema tome, istraživač koji odluči da upotrebi intervju kao osnovni instrument na kojem će bazirati svoje kvalitativno istraživanje mora da bude svestan da će podaci njegovog istraživanja biti plod njegovog truda i umeća interpretacije, te da će u njih uvek biti usađena senka njegove ličnosti (Denzin & Lincoln 2000: 14). Kvalitativni istraživač mora da shvati da je on sastavni deo istraživačkog procesa i jedini odgovoran za rezultate dobijene analizom prikupljenih podataka. Stoga, ukoliko se svesno pridržava onog opisanog u prethodno spomenute četiri kategorije, validnost upotrebe intervjua i kompetencija istraživača ne bi trebalo da budu dovedene u pitanje.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Metodi sakupljanja podataka

U okviru istraživanja za doktorsku disertaciju, iz koje je i proistekao ovaj rad, autorka je koristila mešovite metode istraživanja, upotrebljavajući dva instrumenta: anketu i intervju.

Anketa predstavlja prilagođenu verziju Skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (*Foreign Language Anxiety Scale*) (Horwitz, Horwitz & Cope 1986) i sastoji se od 12 stavki koje prati trostepena Likertova

skala. Prema originalnoj verziji pomenute skale, jezička anksioznost koju skala ispituje razlikuje tri međusobno povezane vrste anksioznosti: anksioznost pri komunikaciji, ispitnu anksioznost i strah od negativne društvene evaluacije (Horwitz, Horwitz & Cope 1986: 127). U okviru rada autorka će upotrebom mešovitih metoda istraživanja utvrditi nivo anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte i analizirati anksioznost pri komunikaciji među učenicima šestog razreda osnovne škole, samostalno i kroz uticaj eksternih faktora: pola, ocene i pohađanja privatnih časova.

S obzirom da anketa, iako jedno od najpouzdanijih sredstava u kvantitativnom istraživanju, ne daje odgovore na ona najbitnija pitanja kao što je *zašto*, u empirijski deo istraživanja uvršten je i intervju. Prema tome, druga faza istraživanja se sastoji od 22 intervjua koje je autorka sprovedla sa učenicima šestog razreda osnovne škole. S obzirom da je kvalitativno istraživanje sprovedeno sa mlađim učenicima, autorka se odlučila za upotrebu takozvanih **fokusnih intervjua** (engl. *focused interviews*), koje su prvi put u teoriji spomenuli Merton, Fisk i Kendal (Merton, Fiske & Kendall 1956), a koje su kasnije detaljnije opisali i preimenovali u **tematske intervju** (engl. *theme interviews*) finski autori Hirsjervi i Hurme (Hirsjärvi & Hurme 2001). U okviru istraživanja za ovaj rad korišćen je **polu-strukturisani intervju** (engl. *semi-structured interview*) koji je omogućio autorki da podatke prikupi metodom intervjua koji po svojoj strukturi podseća na razgovor. Autorka se odlučila za upotrebu ovakve metode jer su ispitanici, učenici šestog razreda, veoma mladi, a upotrebom ovakve metode omogućeno im je da slobodno izraze svoje mišljenje i iskustvo o temi o kojoj se razgovara. Za potrebe ovog istraživanja tematski intervju je namenski formiran s ciljem da prati i dopuni anketu koju su učenici prethodno popunili.

3.2. Uzorak

Podaci korišćeni u ovom radu su sakupljeni upotrebom mešovitih metoda istraživanja, korišćenjem ankete i intervjua.

Anketom su obuhvaćena 142 učenika šestog razreda osnovne škole „Svetozar Marković Toza“ iz Novog Sada kojima je engleski jezik prvi strani jezik koji uče od prvog razreda osnovne škole. Anketiranje je sprovedeno u toku jednog školskog časa i u učionici, što je doprinelo činjenici da svi upitnici budu popunjeni i vraćeni.

U kvalitativnom delu istraživanja za ovaj rad učestvovala su 22 ispitanika, učenika šestog razreda Osnovne škole „Svetozar Marković Toza“ iz Novog Sada. Svi učenici su pohađali isto odeljenje. Prema tome, autorka je namernim odabirom uzorka metodom intervjua ispitala 22 učenika šestog razreda osnovne škole s ciljem da se dublje pronikne u problem prisutnosti jezičke anksioznosti na časovima engleskog jezika u osnovnoj školi. Intervjui su snimani video-kamerom, a svi ispitanici su se složili sa tim. Intervjui su sprovedeni na maternjem jeziku ispitanika, tj. na srpskom jeziku. Pre početka intervjua, učenicima su date kratke informacije o cilju ovog istraživanja, da bi se učenici opustili i da se ne bi plašili da iskreno odgovaraju na postavljena pitanja. Autorka je imala za cilj da za vreme kratkog razgovora s učenicima pre intervjua, kao i za vreme njega, stvori opuštenu i prijatnu atmosferu, koja bi ohrabrila učenike da otvoreno govore o osetljivim temama kao što su emocije i negativna iskustva. Intervjui su u proseku trajali od 13 do 24 minuta.

4. ISTRAŽIVANJE: REZULTATI, ANALIZA I DISKUSIJA

4.1. Kvantitativno istraživanje

S obzirom da se u ovom radu koriste mešovite metode istraživanja, prvo se daje pregled kvantitativnih rezultata dobijenih upotrebom prilagođene verzije skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, a potom i rezultati intervjua. I jedan i drugi instrument su korišćeni s ciljem da istraže da li je i na koji način anksioznost pri komunikaciji izražena među učenicima osnovne škole.

Upotrebom ankete koja se bazira na trostepenoj Likertovoj skali jasno je da je prosečna vrednost 1,5, a prema tome, prisutnost jezičke anksioznosti je vidljiva u sledećem rasponu: 1–1,24 niska jezička anksioznost, 1,25–1,74 umereno prisutna jezička anksioznost, i 1,75–3 izražena jezička anksioznost. (v. Tabelu 1)

Vrsta jezičke anksioznosti	AS	SD
Anksioznost pri komunikaciji	1,65	0,87
Anksioznost u razrednoj situaciji	1,73	0,83

Tabela 1. Pregled prisustva jezičke anksioznosti

Iz priloženih podataka se vidi da su kod učenika šestog razreda anksioznost pri komunikaciji i anksioznost u razrednoj situaciji uopšte, umereno

prisutne, dok relativno niska standardna devijacija u oba slučaja upućuje na veću homogenost grupe u pogledu određenog ponašanja.

S obzirom da eksterni faktori imaju veliki uticaj na razvoj jezičke anksioznosti, za potrebe ovog rada ispitan je i uticaj nekoliko eksternih faktora na pojavu jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji i anksioznosti pri komunikaciji, a to su pol, ocena iz engleskog jezika i pohađanje privatnih časova.

Da bi se uvidelo da li postoji statistički značajna razlika u nivou jezičke anksioznosti između dečaka i devojčica, podaci sakupljeni upotrebom prilagođene verzije skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji analizirani su upotrebom *t*-testa. Tabela 2. daje pregled rezultata *t*-testa za anksioznost u razrednoj situaciji uopšte i za anksioznost pri komunikaciji. (v. Tabelu 2).

Učenici 6. razreda		Pol	N	AS	SD	Razlika AS	<i>t</i>	<i>p</i>
Anksioznost pri komunikaciji	M	75	1,82	0,49	0,07	,0801	0,425	
	Ž	67	1,75	0,51				
Anksioznost u razrednoj situaciji	M	75	1,79	0,36	0,10	1,608	0,110	
	Ž	67	1,68	0,42				

Tabela 2. Jezička anksioznost i pol

Rezultati jasno pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između pola ispitanika i nivoa jezičke anksioznosti ni u slučaju anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte, ni u kategoriji anksioznosti pri komunikaciji.

Drugi u nizu eksternih faktora koji se analizira je ocena iz engleskog jezika, koja svakako, može da utiče na nivo jezičke anksioznosti, pa samim tim i na anksioznost pri komunikaciji. Međutim, podaci (v. Tabelu 3) ANOVA testa ukazuju na to da statistički značajna razlika postoji između ocene iz engleskog jezika i anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte, ali ne i u slučaju anksioznosti pri komunikaciji, kao jednom od njenih sastavnih delova.

Ocena iz engleskog jezika	Šesti razredi	
	F	p
Anksioznost pri komunikaciji	7,499	0,702
Anksioznost u razrednoj situaciji	4,334	0,006

Tabela 3. Jezička anksioznost i ocena iz engleskog jezika

Nadalje, post-hoc Bonferoni testom se ustanovilo da je anksioznost u razrednoj situaciji prisutnija kod učenika sa višim ocenama iz engleskog jezika.

Još jedan eksterni faktor koji može da ima značajan uticaj kako na nivo jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte tako i na anksioznost pri komunikaciji, je pohađanje privatnih časova engleskog jezika. Upotreba *t*-testa je pokazala da je kod generacije učenika šestog razreda uočena statistički značajna veza između pohađanja dodatnih časova engleskog jezika i jezičke anksioznosti na nivou $p < 0,000$ za opštu anksioznost u razrednoj situaciji, kao i za njenu podvrstu, anksioznost pri komunikaciji (v. Tabelu 4).

Da li učiš engleski jezik van škole	Odgovor	N	AS	SD	Razlika AS	<i>t</i>	<i>p</i>
	Anksioznost pri komunikaciji	DA	56	1,61	0,42	-0,44	-5,799
NE		86	2,05	0,48			
Anksioznost u razrednoj situaciji	DA	56	1,61	0,34	-0,29	-4,598	0,000
	NE	86	1,90	0,38			

Tabela 4. Učenje engleskog jezika van škole

Iz predstavljenih podataka se vidi da je anksioznost u razrednoj situaciji izraženija kod učenika koji engleski jezik ne uče van škole (AS=1,90) nego što je to slučaj sa učenicima koji engleski jezik uče privatno (AS=1,61). Slični podaci dobijeni su i u kategoriji anksioznosti pri komunikaciji gde je anksioznost još izraženija (AS=2,05).

4.2. Analiza kvantitativnih podataka

Cilj kvantitativne analize ovog rada je da ustanovi da li su i u kojoj meri su jezička anksioznost u razrednoj situaciji, i njena podvrsta, anksioznost pri komunikaciji, prisutne među ispitanicima i na koji način eksterni faktori utiču na njihovu pojavu. Na osnovu pregleda rezultata i analize srednjih vrednosti može se zaključiti da su jezička anksioznost u razrednoj situaciji, kao i anksioznost pri komunikaciji umereno prisutne među ispitanim učenicima. Ovi rezultati korespondiraju rezultatima drugih autora (Pérez-Paredes & Martínez-Sánchez 2000; Horwitz et al., 1986; Aida, 1994) pokazujući mala odstupanja u nivou jezičke anksioznosti među učenicima, što dodatno potvrđuje validnost upotrebe prilagođene verzije skale za merenje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji.

Nakon što se utvrdio nivo prisutnosti jezičke anksioznosti, nakon čega se može izvesti zaključak da su i anksioznost pri komunikaciji i jezička anksioznost u razrednoj situaciji umereno prisutne, autorka je pristupila analizi uticaja eksternih faktora pola, ocene iz engleskog jezika i pohađanja privatnih časova na pojavu istih.

Pol kao osnovni eksterni faktor se prvi analizira u većini radova koji se bave ovom tematikom nije se pokazao bitnim za potrebe ovog istraživanja, jer statistički značajna razlika nije uočena. Da je to i očekivano svedoče rezultati koje je dobio Ezi (Ezzi 2012) koji je utvrdio da se s godinama starosti povećava nivo jezičke anksioznosti kod učenika, a samim tim se i korelacija između nivoa jezičke anksioznosti i pola jasnije ogleda. Prema tome, očekivano je da kod učenika na ranom uzrastu eksterni faktor pola neće značajnije uticati na pojavu i razvoj jezičke anksioznosti, posebno ako se u obzir uzme činjenica da je kod učenika ove dobi (12 godina) afektivni filter još uvek slab da bi se takve razlike uočile. Ezi (Ezzi 2012) navodi da se kod učenika starosti 15–18 godina povećava nivo jezičke anksioznosti na časovima stranog jezika, a samim tim se i javljaju i značajnije razlike između pola i nivoa jezičke anksioznosti.

Drugi u nizu analiziranih eksternih faktora je ocena. Rezultati dobijeni statističkom analizom podataka su veoma interesantni jer u odnosu između ocene i anksioznosti pri komunikaciji statistički značajna razlika nije uočena, dok ona postoji kada je reč o uticaju ocene na nivo anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte. I za ovakve rezultate postoji teorijska osnova. Učenici osećaju jezičku anksioznost u razrednoj situaciji jer imaju izraženiju potrebu da zadrže dobre ocene te su samim tim i anksiozniji u strahu da bi im pogrešan odgovor ili nenajavljen kontrolni zadatak mogli uticati na uspeh, što objašnjava činjenicu zašto učenici sa boljim ocenama imaju sklonost ka višem nivou jezičke anksioznosti (Foxman 2004; Ay 2010). Nepostojanje statistički značajne razlike u slučaju odnosa između ocene i anksioznosti pri komunikaciji može se opravdati veoma jednostavno. S obzirom da je jasno da statistički značajna razlika postoji u slučaju anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte, a čiji je sastavni deo anksioznost pri komunikaciji (anksioznosti u razrednoj situaciji koja obuhvata sva tri tipa anksioznosti: anksioznost pri komunikaciji, ispitnu anksioznost i strah od negativne društvene evaluacije), jedini zaključak koji se nameće je da učenici zaista ne mogu da budu anksiozni u ovoj kategoriji jer bi to značilo da oni na časovima stranog jezika u razrednoj situaciji uistinu razgovaraju (Yli-Renko 1993). S obzirom da je nastava engleskog jezika u našoj zemlji i dalje koncipirana

tako da učenici mlađeg uzrasta uglavnom uče gramatičke strukture, a interakcija nastavnik-učenik se svodi na postavljanje pitanja i davanje odgovora, prava komunikacija u okviru razredne nastave na časovima engleskog jezika nije prisutna. Stoga i ne čudi činjenica da se sve veći broj roditelja odlučuje da svojoj deci obezbedi dodatnu nastavu engleskog jezika, jer je pretpostavka da će deca koja su izložena stranom jeziku isti bolje i savladati.

Prema tome, poslednji u nizu eksternih faktora koji je analiziran u kvantitativnom delu ovog rada pokazuje da li i na koji način dodatno učenje engleskog jezika utiče na nivo jezičke anksioznosti kod učenika viših razreda osnovne škole. Statistička analiza upotrebom *t*-testa je pokazala da su anksiozniji oni učenici koji engleski jezik ne uče privatno.

Učenici koji dodatno uče engleski jezik van razredne situacije uglavnom pohađaju privatne časove ili idu u privatne škole, te su samim tim i duplo više izloženi uticaju stranog jezika od učenika koji engleski jezik uče samo u okviru redovne nastave. Samim tim je i razumljivo da je anksioznost u razrednoj situaciji izraženija kod onih učenika koji engleski jezik uče samo u školi.

Možemo zaključiti da je ovo kvantitativno istraživanje ukazalo na umereno prisustvo jezičke anksioznosti među učenicima šestog razreda osnovne škole. Analiza eksternih faktora i njihovog uticaja kako na pojavu anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte tako i na jedan njen segment – anksioznost pri komunikaciji, svakako je doprinela da se dobiju značajni podaci koji mogu da svedoče o potencijalnim uzrocima jezičke anksioznosti. Upravo iz tih razloga, kvantitativni podaci će se dopuniti kvalitativnima kako bi se uzroci pojave jezičke anksioznosti potvrdili i detaljnije ispitali.

4.3. Kvalitativno istraživanje

U okviru ovog odeljka predstavlja se analiza intervjua rađenih s učenicima šestog razreda osnovne škole, koji su prethodno popunili anketu. Svrha je bila da se utvrdi prisustvo jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte, kao i anksioznosti pri komunikaciji. Intervjui sprovedeni sa učenicima transkribovani su od reči do reči, smeh, pauze i oklevanja su označeni, jer je autorka smatrala da su takve pauze u govoru značajne pošto upućuju na stav ispitanika prema određenoj temi.

Nakon transkripcije, autorka je pristupila čitanju transkripata da bi se uverila da su svi transkripti tačni i da bi dobila opštu sliku ovog kvalitativnog

istraživanja. Potom su, pomoću metode **analize sadržaja** (engl. *content analysis*) podaci reorganizovani i podeljeni u tematske kategorije – prvo u manje potkategorije, a potom i u veće ključne kategorije. Takva organizacija sadržaja intervju omogućila je autorki da otkrije veze, identifikuje obrasce i interpretira podatke (Maxwell 2005: 96). Prateći što je u radovima drugih autora definisano kao **analiza bazirana na teoriji** (engl. *theory-guided analysis*), autorka se, analizirajući kvalitativne podatke, oslonila na unapred definisane kategorije i istraživačke zaključke drugih autora na temu jezičke anksioznosti (Arnold 1999; Horwitz 2001; Nuto 2003; Aida 1994), što je olakšalo analizu kvalitativnih podataka. U procesu analize kvalitativnih podataka dobijenih putem intervju sa učenicima šestog razreda, a za potrebe prethodno pomenute doktorske disertacije iz koje je i proistekao ovaj rad, izdvojilo se mnoštvo kategorija za koje se detaljnijom analizom ispostavilo da imaju značajan uticaj na formiranje jezičke anksioznosti kod učenika osnovne škole. U okviru ovog rada, analiziraće se oni delovi transkripata koji su u direktnoj vezi sa rezultatima kvantitativnog istraživanja.

S obzirom da je cilj ovog rada da utvrdi postojanje jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji i analizira anksioznosti pri komunikaciji, kao jednu od njenih podvrsta, autorka je na osnovu podataka iz transkripata intervju došla do zaključka da je jezička anksioznost u direktnoj vezi sa nivoom samopouzdanja, što potvrđuju i ostala istraživanja na istu temu. Nizak nivo samopouzdanja pri usmenom izražavanju na engleskom jeziku u kombinaciji sa malim brojem časova engleskog jezika u školi, a sve većim zahtevima kako nastavnog plana i programa tako i okoline nalaze se na samom vrhu karakteristika koje najviše doprinose stvaranju jezičke anksioznosti kod učenika (Arnold 1999). Upravo tu činjenicu potvrđuju i ispitanici, koji su svi istakli da se u trenutku usmenog izražavanja na času engleskog jezika stide jer često nisu u stanju da formiraju rečenicu na engleskom jeziku. Učenici šestog razreda priznaju da često pre nego što progovore, rečenice i dalje formulišu na srpskom jeziku i neretko nailaze na problem kada takvu, već osmišljenu rečenicu, treba da kažu na engleskom jeziku. U tim slučajevima, oni ili u potpunosti prestaju da govore, gledaju ispred sebe i čekaju da im nastavnik dozvoli da sednu ili, ukoliko su slobodniji, pokušavaju da nadomeste nedostatak vokabulara upotrebom reči koje znaju.

- S-4¹: Pa sad, ovako... znate kako, nekad baš znam sve da kažem, posebno ako sam učila. E da, ovaj, a još mi je bolje ako nastavnica nekog pita (smeh), a on ne zna, a ja onda mogu da smislim šta da kažem.
- S-11: Joj, nastavnice, pa sad ne znam, znate... meni je gramatika uvek bila loša, ne znam ja ta vremena, pa to da slažem i ... znate na šta mislim.
- Autorka: Ajde sad da zaboravimo na gramatiku, nemoj da misliš o tome. Kako bi odgovorio na postavljeno pitanje ako ti se čini da ne znaš baš sve reči?
- S-11: Pa, ako ne znam sve reči, pa ne znam... ne bih ništa rekao. Nisam siguran, ne znam ja često sve reči... pa otkud znam, ćutim valjda... da ne kažem još veću glupost i tako to (smeh).
- S-3: Hm, pa ovaj, neugodno mi je. Ne znam, ne volim da se ističem.
- S-17: Pa ja ćutim i onda vi pitate nekog drugog, a ja sednem...
- S-6: Ja mislim da ja... znate ja baš volim engleski... privatno ja idem od trećeg razreda. I mi sa nastavnicom radimo baš tu, ovu knjigu što radimo, znate, ovu u školi što i mi koristimo, pa je to meni sve lako. Meni je nastavnica rekla da kad ne znam neku reč, kažem neku drugu reč koju znam i koja je slična. To onda nema veze, bitno je da nešto kažem. Ne valja da ćutim. Pa da.
- S-20: Meni je lepše kad ćutim. Ne volim da se javljam, lakše mi je kad nešto radimo što se piše. Samo da ne moram da govorim... (blagi osmeh).

Sem niskog nivoa samopouzdanja, iz intervjua sa učenicima se nametnuo zaključak da problem sa komunikacijom na engleskom jeziku nije uvek vezan za loše znanje engleskog jezika. Tako, na primer, ispitanici 3 i 20 (S3 i S20), koji imaju odličan odličnu ocenu iz engleskog jezika s polugodišta, takođe izražavaju nesigurnost u svoje znanje kada treba da se usmeno izraze na engleskom jeziku. Ovi podaci korespondiraju podacima drugih autora koji su se bavili proučavanjem ovog problema, a koji su dokazali da nije redak slučaj da su učenici sa odličnim znanjem engleskog jezika i odličnim ocenama ujedno i veoma anksiozni (Horwitz 1996; Gregersen & Horwitz 2002: 568). Horvic takođe ističe da su često izuzetno kompetentni govornici engleskog jezika nezadovoljni svojim govornim veštinama. Osim nerealističnih zahteva i standarda koje učenici sebi nameću,

¹ Kako bi se zadržala anonimnost učenika, autorka nije koristila njihova imena već kombinaciju slova S i brojeva. Tako se u transkriptima intervjua nalaze ispitanici od S-1 do S-22.

prethodno pomenut nizak nivo samopouzdanja može dovesti do nedostatka vere u govorne veštine ili nemogućnosti da svoje znanje engleskog jezika verbalno izraze. Učenici kod kojih je uočen visok nivo jezičke anksioznosti generalno su se plašili da će se „zalediti“ ili „blokirati“ u trenutku kada treba usmeno da se izraze na engleskom jeziku (Horwitz 2001: 118). Nuto (Nuto 2003: 40) saopštava slične rezultate, napominjući da se usmeno izražavanje na stranom jeziku razlikuje od pismenog izražavanja, jer zahteva aktivaciju brojnih opštih i jezičkih kompetencija. To znači da se lakoća i tačnost usmenog izražavanja mogu postići jedino kroz stalnu praksu i iskustvo, a naznake nedostatka navedenog primetili su osnovnoškolci:

S-9: Pa sad, znate kako nastavnice, nije da ja ne volim da pričam, ali mi je glupo, nekako me je sramota. Kako sad ja da pričam kad ne znam. Ja ne idem privatno, znate, mama i tata ne znaju engleski, i onda ja tako i ne mogu da vežbam sa njima. Mislim možda ću znati kasnije kad budem putovao negde pa budem morao da pričam ili kad budem radio. Ali sad nisam nigde išao, mi ove godine nismo išli ni na more.

S obzirom da su ispitanici većim delom izjavili da smatraju da planom i programom predviđena dva časa nisu dovoljna da se savlada engleski jezik u razrednoj situaciji, sledi zaključak da bi uz veću izloženost uticaju engleskog jezika kako u školi tako i van nje, došlo do smanjenja nivoa jezičke anksioznosti kod učenika. Tome u prilog govore i izjave učenika šestog razreda.

S-21: Pa, sad, ne znam... ovaj, nemam baš hrabrosti da govorim, mislim da se ja sad guram i javim. Stidim se ako nešto ne znam. Možda kad bi imali više vremena da sve izvežbamo, to što radimo. Ovako ja ne stignem da naučim.

S-8: Meni nikad nije problem da pričam engleski. Mi puno pričamo tu u školi gde idem privatno. I onda meni nije problem.

Autorka: A da li ti je bio problem da govoriš engleski na času pre nego što si počela privatno da ga učiš?

S-8: Ovaj, pa jeste malo. Ipak je nas tu puno u razredu pa i ne stignemo da kažemo svi po nešto. A i ako radimo neku lekciju, pa dok mi napišemo reči i pročitamo, i šta još... ovaj... radimo, da prevodimo... već zvoni.

S-5: Ne javljam se ja da pričam. Samo kad baš nešto znam pa da dobijem plus.

U ranijim istraživanjima, kao jedan od najznačajnijih uzroka jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji (Horwitz at al. 1986), izdvojen je strah učenika da će u toku usmenog izražavanja na stranom jeziku napraviti grešku. I ovo kvalitativno istraživanje potvrđuje ove navode. Iz transkripata intervjuja se može primetiti da je kod učenika koji su opisali ponašanje karakteristično za visok nivo jezičke anksioznosti ujedno izraženiji i strah od greške nego što je to slučaj kod učenika u čijim je odgovorima jezička anksioznost manje izražena. Prema tome, osećaj straha ili panike primećen je kod ispitanika sa slabijim uspehom iz engleskog jezika (S-21, S-16, S-11), dok su ostali ispitanici izrazili nešto blaži oblik straha od greške kao što je neugoda.

S-4: Pa normalno, mislim da pogrešim, to, to mi je normalno zato što ja ne znam taj akcent.

S-14: Malo se plašim, bojim se kako ću to reći.

S-22: Pa malo sam nesiguran, da nisam dobro naučio i da ću nešto pomešati.

S-21: Onda se već uplašim. Pa malo uplašeno se osećam, da ću pokvariti ono što sam do sada učio, a i da ću dobiti lošu ocenu, a i smeju mi se kada pogrešim, da.

S-11: Onako čudno, nešto mi u stomaku odjednom, i onda ajde, šta sad (smeh).

Autorka: Možeš li da mi objasniš zašto se to dešava?

S-11: Pa ne znam, tako mi je oduvek. Sav se stegnem. I onda ćutim.

S-16: Pa onako, ponekad samo imam veliku tremu.

Autorka: Kako se tada osećaš?

S-16: Pa onako, pocrvenim, sramota me da pričam pred drugima, bojim se da se ne smeju.

Ako se ovaj problem sagleda iz drugog ugla može se primetiti da učenici kod kojih je jezička anksioznost izraženija izbegavaju situacije u kojima se od njih može zahtevati da se izraze na engleskom jeziku, dok učenici čiji odgovori upućuju na niži nivo jezičke anksioznosti, čak i u ovako mladom dobu, ispravljajući greške od strane nastavnika gledaju kao poučnu situaciju koja će im omogućiti da engleski jezik bolje nauče.

- S-3: Pa onako, čudno mi je malo kad me nastavnik ispravi, onako u stomaku mi malo kuva, ali kako drugačije da naučim. Pa mora da me ispravi. Pa mislim, ovaj, znam da to niko ne voli, ali mislim, kako drugačije. I znam ja da je to za moje dobro, znate. Ma znate, nastavnice, i vi znate koliko njih kad nešto pitate sagne glavu samo da ih ne prozovete. Mislim, ja neću tako. Pa šta i ako pogrešim, ovaj, pa vi uvek kažete da nema veze, pa mislim, vi nikom niste dali jedinicu ako pogreši. Nego, lepo me ispravite i onda ja drugi put znam.
- S-8: Ne, ne smeta mi, drugi put ću se potruditi da ne pogrešim.

Stavovi učenika i način na koji će reagovati na ispravljanje greške od strane nastavnika u velikoj meri zavise od stava nastavnika stranog jezika, jer se u ranijim istraživanjima pokazalo da način na koji nastavnici ispravljaju greške kod učenika dok govore engleski jezik u velikoj meri utiče na razvijanje jezičke anksioznosti kod učenika, posebno pri usmenom izražavanju (Horwitz et al. 1986; Young 1991; Nuto 2003). U prilog tome govore oštrij komentari poput ovoga:

- S-5: Ma, nastavnici samo čekaju da neko pogreši pa da popune dnevnik jedinicama.

Još jedna u nizu kategorija koja je vezana za anksioznost pri komunikaciji je i strah od iznenadnog prozivanja. Na pitanje iz intervjua „Kako se osećaš kada te nastavnik engleskog jezika iznenada prozove da odgovaraš?“ većina ispitanika odmahuje glavom i duboko uzdiše. Njihovi odgovori se temelje na objašnjenju da im prozivanje da odgovaraju bez prethodne najave uzrokuje najveći strah. Strah od iznenadnog prozivanja opisan je i u literaturi (Aida 1994), gde se navodi da je to jedan od najčešćih uzroka jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji. Suština ove situacije je da ona izaziva anksioznost u najvećoj meri samo zbog činjenice da u tim momentima učenik nema vremena da se pripremi za odgovaranje. Prema tome, nedostatak vremena da se sabere u kombinaciji sa pritiskom koji oseća jer mora da ustane i da odgovor na postavljeno pitanje dok su sve oči uprte u njega kod učenika neretko dovodi do potpune blokade, kao što se može videti iz opisa ispitanika:

- S11: Pa ponekad kada nastavnik nešto objašnjava, a mi pričamo, onda nas prekine i na primer meni kaže, ovaj, postavi mi

pitanje neko, i onda svi začutimo i ja moram da ustanem, i onda svi gledaju u mene.. i ovaj, pa ne znam, ja se onda uplašim i ništa ne znam da kažem. Nekako se blokiram, i onda samo ćutim...

S21: Nekako, stane mi srce, ne znam. Pa ne znam, prvo se bojim jer ne znam da li će me on prozvati. Ako na primer nešto pišem u knjizi ili svesci, i onda... i onda, ne znam, on me prozove, ne znam, bude mi loše. Srce mi stane.

U istraživanjima drugih autora spominju se slične situacije, te se smatra prilično uobičajenim da se visoko anksiozni učenici (koji mogu biti i odlični đaci sa dobrim poznavanjem jezičkih struktura) **zamrznu** (engl. *freeze up*) tokom testa ili usmenog odgovaranja (Horwitz et al. 1986: 126). Ova pojava se najčešće objašnjava činjenicom da jezička anksioznost ima mogućnost da u potpunosti ovlada kognitivnim sposobnostima učenika i tako poremeti njihovo izlaganje (McCroskey 1997b: 110). Ona često dovodi do potpune „mentalne blokade” koja utiče na sposobnost učenika da obradi informacije u procesu učenja stranog jezika. U tom slučaju jezička anksioznosti deluje kao afektivni filter, dovodeći učenika u situaciju da uopšte ne reaguje na jezički input (MacIntyre & Gardner 1991a: 87).

4.4. Analiza kvalitativnih podataka

Ako se u obzir uzme sve prethodno navedeno može se zaključiti da je kvalitativna analiza intervju sa učenicima značajno dopunila kvantitativnom analizom dobijene podatke i prikazala emocije i stavove učenika, njihove strepnje, probleme i očekivanja.

Ispostavilo se da je nizak nivo samopouzdanja u velikom meri uzročnik pojave kako jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji uopšte tako i anksioznosti pri komunikaciji. Učenici koje muči ovaj problem, najčešće ne teže visokim ciljevima, što se vidi iz transkripata, zadovoljavaju se ocenom koju imaju i ne žele da privuku pažnju na sebe. Interesantna je činjenica da takvi učenici nisu nužno i loši đaci, već samo izgubljeni u želji da zadrže što bolje ocene i prikriju nemogućnost da se adekvatno izraze na stranom jeziku.

Analiza intervju je uputila i na činjenicu da je nizak nivo samopouzdanja u velikoj meri povezan sa nedostatkom izloženosti uticaju engleskog jezika što ujedno ukazuje na jednu prednost upotrebe kvalitativnih metoda jer se na ovaj

način, kroz direktne odgovore učenika uočava povezanost ova dva faktora. Transkripti nam pokazuju da učenici kod kojih se primećuje visok nivo jezičke anksioznosti većim delom nisu u mogućnosti da engleski jezik uče dodatno, što znači da su uticaju engleskog jezika izloženi tek dva puta nedeljno u periodu od jednog školskog časa. Sve navedene činjenice su dodatno povezane sa naredna dva, veoma važna faktora: strahom od greške i strahom od iznenadnog prozivanja. Naime, prilikom pisanja testa ili prozivanja od strane nastavnika, ispitanici su izjavili da osećaju neopisiv strah koji se neretko i fizički ispoljava (nemogućnost govora, bolovi u stomaku, znojenje dlanova, itd.), a koji uglavnom nastaje kao posledica nesigurnosti u sopstveno znanje, straha da će tokom testiranja napraviti grešku i usled toga dobiti lošu ocenu i/ili biti podvrgnuti ruglu od strane vršnjaka iz odeljenja. Ispostavilo se ta toj vrsti straha češće pribegavaju učenici koji stranom jeziku nisu izloženi više od planom i programom propisana dva školska časa. Učenici, koji su engleskom jeziku izloženi češće, nisu u toj meri izrazili strah jer im dodatna izloženost stranom jeziku uliva određenu vrstu sigurnosti:

S-8: Meni nikad nije problem da pričam engleski. Mi puno pričamo tu u školi gde idem privatno. I onda meni nije problem.

4.5. Diskusija

S obzirom da je kvantitativnom analizom podataka utvrđeno da je kod ispitanih učenika anksioznost u razrednoj situaciji i anksioznost pri komunikaciji umereno prisutna, autorka je dodatno ispitala pojavu ove dve anksioznosti kroz ranije spomenute eksterne faktore.

Prvi u nizu eksternih faktora koji je analiziran u ovom radu je pol, ali statistički značajni podaci u vezi sa ovim faktorom nisu uočeni. U okviru analize kvalitativnih podataka, autorka takođe nije uočila značajne razlike između devojčica i dečaka, a s obzirom da teorijski podaci govore u prilog tome da se kod učenika na ranom uzrastu ovakve razlike teško uočljive, autorka se nije detaljnije bavila ispitivanjem ovog faktora s obzirom da je kod učenika ovog uzrasta afektivni filter dovoljno slab da takve razlike prođu nezapaženo.

Međutim, kada je reč o narednim eksternim faktorima analiziranim u ovom radu kvantitativni podaci su pokazali da je statistički značajna veza uočena između obe vrste anksioznosti i eksternog faktora koji se odnosi na dodatno učenje engleskog jezika. Daljom analizom se utvrdilo da učenici koji engleski

jezik ne uče privatno imaju niži nivo jezičke anksioznosti, ali i anksioznosti pri komunikaciji u razrednoj situaciji od učenika koji engleski jezik dodatno pohađaju. Ocena kao značajan eksterni faktor je u okviru kvantitativne analize pokazala sledeće: statistički značajna razlika je uočena između ocene iz engleskog jezika i jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, ali ne i između ocene i anksioznosti pri komunikaciji. Ovaj podatak je u neku ruku bio neočekivan jer se nameće logičan zaključak da ako već postoji statistički značajna razlika između ocene i jezičke anksioznosti uopšte, ista bi trebalo da se manifestuje i pri analizi anksioznosti pri komunikaciji koja je njen sastavni deo. Upravo kod ovakvih situacija se vidi prednost upotrebe mešovitih metoda istraživanja, jer se nakon kvantitativne analize sve nedoumice mogu razjasniti analizom kvalitativnih podataka.

Analizirajući transkripte intervjuja autorka je došla do zaključka da, bez obzira na ocenu iz engleskog jezika, učenici šestog razreda osnovne škole opisuju ponašanje karakteristično za jezičku anksioznost u situacijama kada treba da se izraze na engleskom jeziku. Tako se analizom intervjuja pokazalo da odlični đaci u određenoj meri teže perfekcionizmu, te stoga žele da iz svakog predmeta, pa tako i iz stranog jezika imaju savršene ocene (S20). Oni pritom smatraju da to podrazumeva jako dobro znanje engleskog jezika i izražavanje koje nema mnogo grešaka. Imaju težnju da pauze u govoru, nemogućnost da se sete određene reči ili fraze, oklevanje i pogrešnu upotrebu glagolskog vremena tumače kao svoju nesposobnost da nauče ono što se od njih traži, dok učenici koji su manje anksiozni (a kako podaci ističu i češće izloženi stranom jeziku) greške vide kao neizbežan deo procesa učenja stranog jezika.

S obzirom na nedoumicu koju su kod autorke izazvali podaci dobijeni kvantitativnim putem, a u vezi sa eksternim faktorom ocene, autorka je detaljnije proučila situacije u kojima su učenici opisali prisustvo anksioznosti pri komunikaciji u intervjuima. Intervjuisani učenici su časove govornih vežbi (gde bi anksioznost pri komunikaciji trebalo da je najizraženija) opisali kroz karakteristike frontalnog načina rada nastavnika gde se interaktivni zadaci baziraju na postavljanju pitanja i davanju odgovora, čitanju tekstova naglas, te prevođenju istih. Učenici nisu spomenuli upotrebu autentičnih materijala u nastavi stranog jezika u okviru intervjuja, a pretpostavka autorke je da se autentični materijali koji podstiču usmeno izražavanje i inače retko koriste u nastavi u osnovnoj školi (da li zbog nedostatka motivacije i resursa nastavnika ili zbog nemogućnosti organizovanja interaktivnog rada sa velikim brojem učenika).

Ovakva razmišljanja autorke odgovarajuću teorijsku osnovu pronalaze u finskoj studiji koja dočarava metodički realnu situaciju koja se odvija na časovima stranog jezika (Alanen 2003). Prema ovoj studiji, metodički principi koji podstiču usmenu upotrebu jezika na času retko se koriste upravo iz prethodno spomenutih razloga. Stoga se neretko dešava da su učenici slobodniji u upotrebi stranog jezika van učionice, kada jezik koriste sa članovima porodice, prijateljima, strancima na putovanju ili u razgovoru putem društvenih mreža sa vršnjacima iz drugih zemalja. U tim situacijama učenici su svesni činjenice da ih niko ne ocenjuje, osećaju se slobodnije, te im je i nivo samopouzdanja veći nego što je to slučaj u razrednoj situaciji. Ključna stavka iz prethodno citirane studije je „učenici su svesni činjenice da ih niko ne ocenjuje“, što nadalje navodi na zaključak da učenici pri usmenom korišćenju engleskog jezika na času ne razgovaraju već odgovaraju. To se vidi i iz transkripata intervju sa učenicima šestog razreda gde se u više navrata mogu primetiti izjave ovog tipa:

- S-21: Pa malo uplašeno se osećam, da ću pokvariti ono što sam do sada učio a i da ću dobiti lošu ocenu.
Ako na primer nešto pišem u knjizi ili svesci i onda... i onda, ne znam on me prozove, ne znam, bude mi loše. Srce mi stane. Nastavnici samo čekaju da neko pogreši pa da popune dnevnik jedinicama.
- S-17: Imamo nekad tekstove gde čitamo po ulogama... da i one vežbe gde odgovaramo na pitanja posle lekcije. Da, to uvek radimo, baš često. A radili smo jednom i ono, gde ja postavljam Ani pitanja, a onda ona meni.
- S-8: Nastavnica postavlja pitanja, mi se javljamo i odgovaramo.
Lekciju uvek pročitamo, mislim prvo nastavnica pusti CD, pa onda prevede, i onda se mi javljamo da čitamo.

Iz navedenih izvoda iz intervju se može zaključiti da nijedan od ovih učenika ne opisuje komunikaciju na engleskom jeziku već situacije u kojima se njihovo izlaganje ocenjuje, tj. situacije u kojima nastavnik prati strukturu udžbenika po kome predaje i od učenika traži da čitaju tekst i odgovaraju na pitanja koja slede nakon njega. Zato i ne čudi podatak da anksioznost pri komunikaciji nije uočena u kvantitativnom delu ovog istraživanja (u odnosu na ocenu iz engleskog jezika) jer ni u kvalitativnim podacima nije uočena ova kategorija. Simptomi jezičke anksioznosti u razrednoj situaciji, opisani u izjavama

učenika, stoga ne pripadaju kategoriji anksioznosti pri komunikaciji, već se svrstavaju u kategorije niskog nivoa samopouzdanja, straha od greške i ispitne anksioznosti.

Prema tome, kombinacijom kvantitativnih i kvalitativnih podataka može se jasno izvesti zaključak da je hipoteza koja se obrađuje u okviru ovog rada, *Anksioznost pri komunikaciji je izražena među učenicima viših razreda osnovne škole*, opovrgnuta jer je usmena komunikacija na časovima engleskog jezika u razrednoj situaciji svedena na reprodukciju materijala koji se nalazi u udžbeniku, te pojam anksioznosti pri komunikaciji u razrednoj situaciji nije moguće analizirati.

5. ZAKLJUČAK

Istraživanje analizirano za potrebe ovog rada imalo je za cilj da analizom upotrebe kvalitativne paradigme, uputi na značaj i neophodnost upotrebe kvalitativnih instrumenata, u ovom slučaju intervju, koji su od suštinskog značaja za adekvatno tumačenje kvantitativnih podataka.

U navođenju prednosti i mana kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja, ne treba zaboraviti da i jedna i druga strana teže istom cilju – istini. Kvantitativni rezultati obezbeđuju jasne činjenice koje potvrđuju ili pobijaju neku teoriju, ali subjektivni stav svakog ispitanika koji stoji iza prostih činjenica i brojeva dobija se isključivo kvalitativnom analizom. To znači da četvorka jednog ispitanika na Likertovoj skali nije identična četvorci drugog ispitanika iako odgovaraju na isto pitanje. Iza svakog brojčanog odgovora stoji misaoni proces na koji utiču vrednosti i verovanja pojedinca, te je posao istraživača da shvati i predoči drugima da iza odgovora na skali od jedan do pet ipak postoji nešto više. Prema tome, nije čudno što se kvantitativne i kvalitativne metode odlično dopunjuju. Kvalitativno istraživanje je tu da dopuni i nadogradi stare i otkrije nove teorije i varijable koje se uz pomoć kvantitativnih metoda testiraju i objašnjavaju. S obzirom na to da i jednu i drugu metodu istraživanja karakterišu različite slabosti i prednosti, one čine alternativu i nisu međusobno isključive, već se savršeno nadopunjuju.

LITERATURA

- Aida, Y. (1994). "Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese". *The Modern Language Journal* 78 (2), 155–168.
- Alanen, R. (2003). "A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning", in: *Beliefs about SLA: New research approaches*, eds. P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Netherlands: Kluwer Academic Publishers): 55–85.
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auberbach, C. F. and Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Ay, S. (2010). "Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels". *The Journal of International Social Research*, 3(11): 83-91..
- Brinkmann, S. (2008). "Interviewing", in: *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, ed. L. M. Given (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Incorporated): 470–472.
- Denzin, N. K. and Lincoln Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2000.
- Ezzi, N. A. (2012). "The impact of gender on the foreign language anxiety of the Yemeni university students". *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 1(2): 65–75.
- Foxman, P. (2004). *The worried child*. Berkeley, CA: Hunter House Publishers.
- Gregersen, T. and Horwitz, E. (2002). "Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Learners' Reactions to their Own Oral Performance". *The Modern Language Journal* 86 (4): 562–570.
- Hirsjärvi, S. and Hurme, H. (2001). *Research Interview: The Theory and Practice of Theme Interview*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Horwitz, E. (1996). "Even Teachers Get the Blues: Recognizing and Alleviating Non-Native Teachers' Feelings of Foreign Language Anxiety". *Foreign Language Annals* 29: 365–372.
- Horwitz, E. K. (2001). "Language anxiety and achievement". *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 112–126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). "Foreign language classroom anxiety". *The Modern Language Journal* 70: 125–132.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991a). "Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature". *Language Learning* 41 (1): 85–117.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (1992). "Understanding and validity in qualitative research", in: *The qualitative researcher's companion*, ed. A. M. Mile (Thousand Oaks, CA: Sage Publications); 37–64.
- McCroskey, J. C. (1997b). "Willingness to Communicate, Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualization and

- Perspectives“, in: *Avoiding Communication. Shyness, Reticence and Communication Apprehension*, eds. J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf and D. M. Ayres (Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.): 75–108.
- Merton, R. K., Fiske, M. and Kendall, P. (1956). *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures*. Glencoe, IL: Free Press.
- Nuto, E. (2003). *Subjective Experiences of Communication Apprehension in English*. University of Jyväskylä. Master’s Thesis.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pérez-Paredes, P. F. and Martínez-Sánchez, F. (2000/2001)“. A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida’s factor analysis”. *Resla* v. 14: 337–352.
- Radić-Bojanić, B. (2012). “Uloga kvalitativnog istraživanja u primenjenoj lingvistici”, u: *Jeziči i kulture u vremenu i prostoru*, ur. Snežana Gudurić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 309–318.
- Schensul, J. J. (2008). “Methods“, in: *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications: 521–526.
- Seale, C. (2003). “Quality in qualitative research”, in: *Turning points in qualitative research*, ed. Y. S. Denzin (Walnut Creek, CA: AltaMira Press): 169–184.
- Walsh, K. (2003). “Qualitative research: Advancing the science and practice of hospitality”. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly* 44 (2): 66–74.
- Yli-Renko, K. (1993). *Intercultural Communication in Foreign Language Education*. Research Reports A: 168: University of Turku. Faculty of Education.

Radmila Suzić

QUALITATIVE RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS: THE IMPORTANCE AND SIGNIFICANCE OF THE INTERVIEW IN FOREIGN LANGUAGE ANXIETY RESEARCH

Summary

This paper aims to highlight the importance of the use of qualitative research methods in applied linguistics. Through a detailed theoretical review of the literature supporting the validity of the use of qualitative data, special attention is given to the interview – an instrument that gives a detailed and unambiguous insight into the perspective of the respondents. The practice is that in the field of applied linguistics quantitative research methods are often combined with qualitative ones in order to obtain a more complete picture and to visualize the research problem from the inside, by allowing respondents to describe the essence of the problem in their own words. As an example of the aforementioned theoretical assumptions, this paper provides a detailed overview of the use of qualitative research methods in the study of language anxiety in a classroom situation,

and communication apprehension among primary school students, wherein the results obtained using the interview, a qualitative instrument, affect the final interpretation of the results obtained by quantitative research. It can be concluded that quantitative results provide clear facts that confirm or refute a theory, while the subjective aspect of the research issue that lies in each respondent can be gained only through qualitative analysis. Behind every numerical value there are cognitive processes that affect the values and beliefs of individual students, so it is the researcher's task to intertwine quantitative and qualitative methods and present the research issue from both angles.

Keywords: foreign language anxiety, communication apprehension, interview, qualitative research, EFL.

Primljeno: 31.5.2017.
Prihvaćeno: 21.9.2017.

Yelena Besedina

Saint Petersburg State University
Faculty of Foreign Languages
Department of English for
International Relations
elivbesedina@mail.ru

ORIGINAL RESEARCH PAPER

UDK 81'42

DOI: 10.19090/mv.2017.8.355-372

Anastasia Dudkina

Saint Petersburg State University
Faculty of Foreign Languages
Department of English for
International Relations
anastasiadudkina@mail.ru

Maria Kopylovskaya

Saint Petersburg State University
Faculty of Foreign Languages
Department of English for
International Relations
m.kopilovskaya@spbu.ru

LEARNING DISCOURSE STRATEGIES FOR INTERNATIONAL RELATIONS

ABSTRACT

The article deals with the issue of facilitating learning the specific features of spoken professional communication for International Relations through discourse analysis. The authors present an EFL methodology solution to the problem of teaching ESP to International Relations students based on a strong determination to use the latest advancements in linguistics, i.e. discourse analysis for the purposes of ESP teaching at the university level of education, namely the bulk of linguistic research into the rhetoric of discourse strategies. The paper considers the very concept of discourse and discourse strategies, provides examples of discourse strategies used by IR VIP persons in publicly open interviews on TV and outlines the methodology applied to structure the educational process to help students use their linguistic knowledge to achieve efficiency in spoken professional intercultural communication.

Keywords: English for International Relations, professional intercultural communication, discourse strategies, learning discourse strategies.

ДИСКУРЗИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА ЗА МЕЂУНАРОДНЕ ОДНОСЕ

АПСТРАКТ

Рад се бави питањем олакшавања учења посебних форми говорне професионалне комуникације за међународне односе кроз анализу дискурса. Из призме наставе енглеског језика као страног, аутори представљају методолошко решење проблема учења језика струке за студенте међународних односа. Ово решење заснива се на употреби најновијих достигнућа у лингвистици, тачније принципа анализе дискурса у сврху наставе језика струке на универзитетском нивоу образовања, који почивају на обимним лингвистичким истраживањима реторике стратегија дискурса. У раду се разматра сам концепт дискурса и дискурзивних стратегија, дају се примери дискурзивних стратегија које користе веома важне особе у области међународних односа у јавним отвореним интервјуима на ТВ-у и истиче се методологија која се примјењује на структурисање образовног процеса како би се студентима помогло да упосле своје лингвистичко знање ради постизања ефикасности у говорној професионалној интеркултуралној комуникацији.

Кључне речи: енглески језик за међународне односе, професионална интеркултурна комуникација, комуникација, дискурзивне стратегије, учење дискурзивних стратегија.

1. INTRODUCTION

One of the most widespread problems for theory-based practice, and the EFL methodology is not an exception, is the yawning gap between theoretical breakthroughs that have been made by scholars and the way they have been put to practice. The same gap is observed not only in the sphere of science and the popular use of the discoveries and inventions for the benefit of people, but in humanities as well. Linguists and methodologists seem sometimes be living on different planets. The former forgetting why they conduct research on speech or communication, the latter hardly noticing the new openings to the inside mechanisms of the foreign language system and the nature of speech and communication. So, implicitly, this article was meant to outline one of the attempts to bridge the gap between latest theory and best teaching practices, between linguistics and applied linguistics. To be exact, between the research into

discourse strategies and employing its findings for teaching ESP for International Relations.

The problem of learning discourse strategies appeared as a result of long-time progress of discourse analysis theory, discourse and text juxtaposition and the use of the communicative method in teaching and learning languages within the greater scope of competency-based approach dominating language education in the Russian Federation.

In this paper learning discourse strategies is considered in the context of studying English for International Relations (IR). From the authors' viewpoint, this issue: 1) concerns the very notion of contemporary discourse of IR itself, 2) implies understanding what a discourse strategy is and what linguistic means of communication can be considered as the most efficient ones and, finally, 3) involves the question what methodology can be applied to facilitate the learning of these strategies for higher efficiency in professional communication.

2. DISCOURSE ANALYSIS AS THE THEORETICAL BACKGROUND OF INSTRUCTION

Discourse analysis is sometimes defined as the analysis of language 'beyond the sentence' and therefore contrasts with types of the analysis more typical for modern linguistics which are often concerned with the study of language itself, i.e. the study of structural rules governing the composition of clauses, phrases, and words in any given natural language and includes phonology, morphology, and syntax, complemented by phonetics, semantics, and pragmatics.

To reveal the hidden motivation behind a text and interpret it, the scholars involved in discourse analysis usually consider larger linguistic units, such as conversational exchanges or whole written texts. The recent trend has recently been to conceptualize any discourse within the language use in social contexts, particularly in interaction or a dialogue between speakers.

Most of the research both international (T. Hutchison, A. Waters; T. Dudley-Evans, D. Carver, H. Basturkemen) and national (R. P. Milrout, L. Ye. Alekseeva, L. V. Minaeva, L. M. Feodorova) focuses on studying English professional discourse in various fields of professional activity in English as a means of intercultural communication. The research on discourse in the English language for International Relations, for example, is undertaken with obvious

similarity in overall motifs of researchers of other professional discourses such as Legal English discourse, Aviation English discourse, Medical English discourse to distinguish the specific features of professional language and the changes taking place in it so as to apply it to teaching professional intercultural communication.

The aspect of learning discourse strategies used for International relations gains its importance within the whole scope of development of ESP theory in EFL methodology. Thus, the communicative method predetermines learning language not for the sake of knowing the language system but to be used by the learner as an instrument of communication and is centered upon the concept of communicative competence. Therefore, the notion of discursive competence as a component of communicative competence in a foreign language confirms the importance of studying discourse.

Learning English as a major tool of intercultural communication makes discourse analysis even more valuable for a learner because representatives of different linguistic groups add extra linguistic features to these discourse strategies subconsciously and thus changing its meaningful components.

However, it should be noted that research of discourse strategies is not a brand new phenomenon. It originated as early as in 1980-s within the general discourse analysis studies (T. Van Dijke, N.Fairclough etc.) and manifested the rise of academic interest, when the American linguist John J. Gumperz published the book "Discourse strategies". In Russia it has predominately been seen as an area of research in the sphere of media linguistics (Dobrosklonskaya 2014)

As far as the role of media today has become more important than ever, researchers view discourse strategies used in public media discourse and learnt through good command of the English language as an integral component of the professional culture of any specialist (Yezhova, Samorukov 2011:156).

Another aspect of the issue of learning discourse strategies in the course of English for International Relations stems mainly from the gap between the traditional perception of international relations careers and the real patterns of employment.

This discrepancy can be explained by the fact that the career paths of IR faculty graduates by many are predominantly associated with diplomacy. Consequently, the professional discourse in international relations is seen as oral discourse of VIP public speeches or a discourse of international treaties, agreements or protocols. In fact, what actually happens is that the lion's share of

professional activity of an IR faculty graduate in the beginning of the 21st century is much more focused on informing and analyzing activities and, therefore, lies far beyond the scope of discourse of official documents and monologues of public speeches at crowded halls of political forums. With the development of public diplomacy, the informing function and efforts to gain the minds of the audience impacted the language, brought to life new discourse features and created the grounds for investigations.

At the same time in the course of developing a new educational paradigm of competence-based approach in Russian higher education (Baidenko 2005: 18), and because of the rapid spread of e-learning in Russia (Lvova, Kopylovskaya, Shkapenko T. M. 2015), axiological emphasis has shifted from the value of theoretical knowledge to skills which can be later applied in practice. In ESP for IR the issue to be studied became the language input to be taught for professional use, i.e. the language of professional discourse retrieved by e-media online.

For practical considerations, we considered the discourse strategies observable in 23-24-minute-long political interviews of a TV program. First the idea was to select conversations on the one hand would target both professional and non-professional audience and, on the other, reveal a wide range of discourse strategies. This was also meant to provide the opportunity to see how the strategies work in authentic communication dedicated to international affairs concerns.

HARDtalk programs, which have been chosen to fit the pedagogical goals, presented communicative situations which obliged the IR person to speak his or her mind answering the host's questions with the need to resort to strategies helping them sometimes avoid direct answers to sensitive issues (*topic changes, hedging*) or use the strategies for steering the discourse so that better communicate the message: (*reformulation, discourse planning or backchannelling*).

3. STUDYING CONTEMPORARY DISCOURSE IN INTERNATIONAL RELATIONS

Let us consider the content of international relations discourse in more details to understand the value of it for professional communication which is based on the particular language and rhetoric movements that are of current interest for this group of professionals.

According to discourse classification developed by V. I. Karasik, the discourse of international relations should be categorized as an institutional one. Thus, systemically important characteristics of this category of the said discourse are the aims and participants (Karasik 2000: 6-7). T. A. Volkova assumes that these aims are formulated at governmental and intergovernmental level and provoked by the interests of national security, sovereignty and territorial integrity as well as contributing to the cause of peace and democratic world order. Yelena Vojevoda sees these aims differently maintaining present-day international relations experts work not only for diplomatic missions or the state apparatus of their country, but more often for international organizations (Vojevoda 2013: 40-44). This, according to her, predetermines different goals, audience and, subsequently, language of the discourse, which requires a focused analysis.

As it was already mentioned, learning foreign language for professional purpose is one of the crucial things for university students. If we are talking about diplomats and politicians, it is obvious that they would definitely need discourse strategies to implement hidden motivation and to make their words work.

One can say that intercultural communication discourse is heavily influenced by the national cultures of the communicators, but language education approach which takes into account only those linguistic facts that can be learnt concentrates mainly on those “unspoken rules” of speech behavior that are widely accepted and ensure efficient communication. The more it is true for media representation of IR discourse.

Today much of the text research focuses on aspects of broadcast news, interviews, talk shows, radio conversations etc. Linguists, notably Teun van Dijk in his article “Discourse Analysis: Its Development and Application to the Structure of News”, have revealed a “number of basic principles of interactional aspect of language used in the discourse, such as turn-taking, strategic moves, and everyday story-telling and arguing etc...” (Teun van Dijk 1983: 23).

R. Wodak and B. Busch in their article “Approaches to Media Texts” concentrated on media texts and consider discourse as a form of knowledge and memory. According to them text illustrates concrete oral utterances or written documents. The scholars maintain that “language is not powerful on its own—it gains power by the use powerful people make of it...” (Wodak & Busch 2004:109). Thus, it is in the person’s hands to show in his or her rhetoric the real efficacy and properties of the discourse, which is usually demonstrated through “rhetoric operations”. This implies the necessity of intensive exposure to

speakers' behavior and spotting discourse strategies used in media communication, because addressing the audience through mass media today is crucial for IR global approach, i.e. reaching the minds of millions.

For the benefit of ESP language education investigating media interaction, i.e. mostly dialogues, is more useful for learners of English for International Relations than monologues of public speaking. Speech interaction is a much more complicated process as it involves understanding not only the interlocutor and responding to his rhetoric movements but taking into account absolutely unfamiliar audience sitting in front of the screens and observing the IR person's verbal and non-verbal communication to make judgements. T. van Dijk also underlines the outer characteristics of media discourse, "the media discourse is the manifestation of a complex process in which knowledge, beliefs, and opinions are matched with existing or incoming information about events, the social contexts of news production, and representations of the reading public" (Teun van Dijk 1983: 28).

As nowadays due to e-technologies the public has become more watching and listening than reading, HARDtalk TV interviews posted on YouTube made a better learning input than studying professional discourse in printed texts. Therefore, videotaped dialogues provided the IR learners with the opportunity to observe the process of communication in its natural flow in media environment displaying specific features of media discourse on topical issues of international relations. This form of presenting linguistic input appeared to be the most relevant to the goals of instruction.

4. DISCOURSE STRATEGIES IN PROFESSIONALLY RELEVANT COMMUNICATION

In the media discourse for International Relations one can distinguish several major discourse strategies such as *topic changes*, *reformulations*, *stressing*, *hedging* and *back channeling*. Some of them are used by the speakers purely subconsciously, some partially subconsciously and some are used on purpose. If for a course on rhetoric only the latter will make the case, for language pedagogy the speaker's rationale for applying one or another strategy is of secondary importance. The priority is given to spotting the language employed by the speaker. Therefore, for the sake of academic objectivity, we suggest considering the examples of these strategies and their linguistic input.

Sometimes it is almost impossible for representatives of diplomatic professions to reveal particular information or to give direct answers to provocative journalists' questions. In such cases they are prone to circumvent the subject not to be discussed and change the topic. The example of *topic change* can be clearly observed in the interaction of a BBC Host with Omar Abdullah, the Chief Minister of Jammu and Kashmir. The BBC host's utterance "I want to bring it back to politics" indicates the attempt of his interviewee to change the subject (https://www.youtube.com/watch?v=g7_4IP_NMwg):

Omar Abdullah: "... It doesn't mean I advocate the solution outside the constitution. What I was asking – accountability from security forces...

BBC Host: "I want to bring it back to politics. I'm very aware that there is the election in India, in next four months this nation's voters will go to the polls..."

Although it is not possible to say whether Mr. Abdullah changed the topic on purpose or not, the fact he did it becomes obvious after the host's remark showing that the conversation subject was changed.

Another discourse strategy which the IR professionals often use in their public talks is hedging which can be found almost in every political conversation. This one is more often than not used on purpose and meant to attenuate and mitigate the utterance. As B. Fraser puts it in his work "Hedging in political discourse": this strategy "must be considered an intentional action in that the speaker chooses a linguistic device over and above the propositional content of the message which will affect the interpretation" (Fraser 2010: 202). It is employed to avoid responsibility for the statements made to accomplish politeness, to avoid confrontation, to seem less powerful and more apologetic or simply being willing to hide the source of the information to protect oneself.

The language indicating that the speaker applies hedging can be found almost in every interview concerning legitimacy of the elections procedures and other politically sensitive issues. The one with the leader of the Tibetan exile Lobsang Sangay demonstrates applying this strategy quite obviously. See the example below (<https://www.youtube.com/watch?v=BFicWjN7R3Q>):

BBC Host: "... Do you think you're equipped to lead the Tibetan people in exile?

Lobsang Sangay: "I am pretty confident that Tibetans know me and I can lead Tibetan people"

or

BBC Host: "As you say you won the elections quite convincingly... but that is a political post. The point about is that Dalai Lama was not only and for so long has been the political figure, but he also has that spiritual weigh, that spiritual leader. You don't have that. That's a big problem, is it not?"

Lobsang Sangay: "It is not. You rightly pointed out that His Holiness is not only our leader and he magnanimously actually decided to delegate his power to elected leader which happens to be me..."

The Tibetan Exile Leader does not provide direct answers to the journalist's inquiries – Mr. Sangay's statements are somewhere around the expected answer but explicitly emphasizing the facts that are beneficial for himself.

Some strategies can be referred to as the ones steering the discourse. For example, when the speaker needs to show to the interlocutor that everything this interlocutor is saying is followed and understood this speaker uses the discourse strategy of *backchannelling*. As far as the main function of backchannelling to maintain communication so that not to interrupt it the speakers use short remarks or interjections. Here are some examples from another interview - the HARDtalk with Dr. Benjamin F. Chavis, Jr., a civil rights activist. When Mr. Chavis asks the hosts for the facts instead of unconfirmed statements, the BBC host becomes quite straightforward and replies: *"OK. The facts as they are. You joined the Nation of Islam. You took a senior position in a controversial separatist movement"*. During the interview the interaction is driven in similar way: *(BBC host) "Indeed! Sure! But after the Million Man March you changed your name..."* (<https://www.youtube.com/watch?v=7hU38P9Suwo>):

The strategy of *reformulation* is called into play for many reasons and by both parties to the conversation. BBC hosts often reformulate the question for guests, while the guests themselves reformulate the question to ease formulating the answer with the purpose of gaining some extra time for the answer or just for processing and figuring out why the question has been asked and what answer is expected. Linguistically, it's a process of reinterpretation, where the utterance is expressed by different linguistic means. Although it still requires more profound research, the strategy seems to be employed to facilitate the discourse, i.e. to narrow the field of an utterance in order to make it clear. The interview in which Doyin Okupe, Senior Adviser to Nigeria's President is revealing details of the story about the kidnapping of Nigerian schoolgirls from the school bench by Boko Haram terrorists provides examples of such reformulations

(https://www.youtube.com/watch?v=j_HUrexd32U). For instance, the BBC host has to reformulate his question to make his guest answer. It is an attempt to specify on Mr. Ocupe's evasive replies, who is struggling to present the situation if not in positive then at least not in such negative light. Dissatisfied with Mr. Ocupe's answers the BBC Host Stephen Sackur reformulates his initial questions and statements "*why the government is failing to meet Boko Haram's challenge*" and "*this the most basic challenge to the state capability to protect its most innocent population*" reformulates them using more straightforward, even more aggressive rhetoric movements: "*Let's get it straight, the girls were taken ...*" or "*I'm interested in the specific question: "Do you think your boss the president of Nigeria..."*".

The answer given by the Chancellor of Kurdistan Region Security Council M. Barzani is also an example of reformulation. It is a response to the condemning question about the failure of the intelligence service to prevent the military fiasco of Peshmerga. The speaker rebuffs after a while, presumably, using reformulation for securing time to put the answer in the right words: "*I wouldn't say it's failure... nobody anticipated such a quick victory for ISIS. Even the American intelligence failed*". (<https://www.youtube.com/watch?v=EhpP4R7vEa4>).

The most imposing strategy, widely used in political discourse, particularly in HARD talk programs, is *stressing*. In linguistics it is referred to as emphasis or prominence given to a certain syllable, word, phrase or sentence. In this respect we can distinguish its phonetic, lexical and prosodic realization with phrasal stress and contrastive stress accordingly. This helps to convey the idea, to accentuate the meaning and to intensify emotional coloring, which makes this strategy one of the most intensively used in public speaking, TV interviews included. Thus, these interviews are packed with examples. For instance, at the very beginning of a HARDtalk with Syria's President Bashar al-Assad (<https://www.youtube.com/watch?v=yiC4w7Erz8I>):

BBC Host: "... you've said that there were mistakes made in handling of those early demonstrations. Did you make mistakes yourself?"

Al-Assad: "No, I never said we made mistakes ... , I said that anyone can make mistakes..."

Host: "Did you make mistakes? (repeated twice, not being answered)

Al-Assad: "... I talked about everybody do mistakes... if we deny the mistakes – we deny the human nature of the people".

Actually, what we observe is the mixture of the strategies analyzed above where by corresponding prosody, vocabulary and structuring the speaker emphasizes his philosophy of life.

In the above-considered interview with Doyin Okupe there are also plenty of examples demonstrating stressing through repetitions: “On regular basis, hourly basis we receive information from all over the state...” or “Nobody... nobody spoke on this matter!”. Replying to the host’s reproaches: “Your government doesn’t appear even now... it took more than two weeks for president to make any public statement about this situation...”, Mr. Okupe emphasizes the most important parts of his answers phonetically (by emphasizing crucial details by intonation) and lexically (by using vocabulary showing that everything possible has been done by his government)

As it is seen the first part of the research was framed to explore the language of discourse strategies used by IR figures in TV interviews, so that it could accommodate the learners’ needs and provide for a methodology promoting learning of these discourse strategies in ESP for IR, particularly in media communication.

The learning aims predetermined the approach to selective procedures. For instance, even when there were grounds to suppose that the language was used by the speaker subconsciously, i.e. without his determination to impact the communicative outcomes, but employed the rhetoric movements or vocabulary of one of the focused discourse strategies, it was used as learning input as it contained the targeted language.

5. FACILITATING LEARNING DISCOURSE STRATEGIES

For ESP learning reasons the very presence of a discourse strategy language, e.g. the language of *topic change*, is important, even when the speaker is just following his string of associations and does not mean to avoid any direct answer.

This defines two major forms of methodology for learning discourse strategies which can be grouped as promoting passive and active cognition in students’ learning and the use of receptive and productive skills correspondingly.

The first group is based on the practice of observation when a learner accumulates communication experience by spotting meaningful techniques in the

course of conversation. Thus, in our case the length of a 23-24-minute TV program viewed in full was to secure the authenticity of the dialogue. The first thing to do for a teacher was to scaffold learning to ensure learners' concentrating on discourse strategies. This was achieved by the task to spot as many discourse strategies as possible.

For this purpose, the learners were given a chart directing their cognitive efforts to notice a particular strategy in the discourse of the program. In the beginning of the ESP course for 3rd year students they were presented with a brief outline of characteristics of the discourse strategies to be studied. The teacher briefly instructed the learners on what one or another strategy is like, why and how it can be used in professional communication and then initiated the analysis of video material.

The complex of exercises was meant to facilitate learning discourse strategies and included the analysis of 7 TV programs, which served the language input for 7 Units (Kopylovskaya, Smirnov et al, 2016). Every Unit contained a section called "Getting Ready for Professional Communication" focusing on learning discourse strategies where learners were to analyse the language and use it first in language gap-filling exercises and then in a communication activity.

Spotting a strategy was every first exercise in Section "Getting Ready for Professional Communication", the sub-section "Processing Discourse Features". The students were given a chart for monitoring and instruction for their studying professional discourse where they were to put a tick in the corresponding box every time when they spotted or suggested using one of the strategies in question.

The discourse strategy focused on in the current lesson was given in the chart in capital letters and bold type. However, to provide for more practice all other strategies were mentioned as well. Namely, the group work was arranged to watch the HARDtalk programme (Part 1 or Part 2) and listen for the examples of the topic change (all the group) and to do the same with one more of the strategies (e.g. Student A - to spot reformulations, Student B – to spot discourse planning, etc.) As the students were informed before doing the task that the assigned strategy might be absent in this part of the program or have vague similarity. In this case after analyzing the spotted strategy they were given time to speculate on the part of the conversation where this strategy could have been used.

The next stage was meant to make students figure out the communicative properties of the strategies, i.e. how the language of the strategy accentuates the crucial messages or, on the contrary, helps mitigate the effect of the answer when

discussing some sensitive issues. The same activity always included a talk on the moral side of using a strategy where the students could focus on moral values and consider discourse strategies in this light.

Consider some 2-3 examples

Decide whether the strategy presses emotionality a) towards the issue, b) towards the partner? If yes, what is the speaker's tone?

What response does it suggest? What response does it actually produce?

Why?

What are the situations in which you find the language and intonation acceptable/unacceptable?

Then the focus of learning was shifted to the use of particular language. The students were given a gap-filling type exercise which they were to complete after watching the program or its particular part:

Fill the gaps with the proper means of turn-taking and steering the discourse taken from the first 10-minutes of the main body of the discussion.

a) _____ from a very personal question, you're a well-known academic, but...

b) _____ that you obviously are not allowed to go to Tibet right now.

c) You say they are praying for you but they can't possibly know you. _____ - Number one that debates of our election became widely popular inside Tibet.

d) This will be continued and I, for one, will be very active in strengthening and sustain of the Tibetan cause all around the world. - _____, you're are not expecting to receive any political recognition, are you?.. From key governments all around the world.

e) We'll talk more about the frustration of Tibetan youth at the moment, _____, because as I understand from your own election campaign the thing you're selling...

f) On that basis I've reached out hundreds and thousands of Chinese students and scholars and organized seven major conferences. - _____ What good has it done to you?

To activate the language, the students were offered to discuss a quotation of a distinguished personality relevant to the discussion of the TV program. During the discussion it was recommended to employ the language they used to fill the gaps in the previous activity. For example, they could use those taken from the interview of Stephen Sackur, a famous BBC presenter, with Lobsang Sangay,

the leader of Tibetan Exile, such as: *Let's begin from, Well, the point is well-taken...., – Sure, but to be specific about it, ...but let's figure that out...., - Yeah, a fair point.* (See Figure 3, for reference)

The final transfer to professional communication was implemented when the students were assigned to find a solution to a currently existent problem in the field of International Relations with the aim if not to resolve it then at least alleviate the suffering of the parties involved to the conflict. For example:

Work in two groups:

Group A: *a group of experts who represent the official position of PRC Government*

Group B: *a group of Tibet exile representatives.*

Group C: *a group of officials from ICC (International Coordinating Committee of National Institutions for promotion and Protection of Human Rights) (<http://nhri.ohchr.org/EN/Pages/default.aspx>)*

*You are going to take part in a **panel discussion**.*

The main question is whether Tibet exile administration is to be officially recognized by Chinese government.

Group A:

Each Chinese government representative is to prepare to present the government's view of the situation and suggest solutions either within the framework of the Middle Way policy or to offer their own proposals more acceptable for the government

Please, compose a list of 2 or 3 your propositions.

Group B: *Each Tibetan exile representative is to do some additional reading at home and prepare to present the list of your most urgent demands.*

Please, save the links you used for your additional reading into a hot-list and submit to your teacher when required.

Group C: *Each ICC official is to consider a political situation similar to Tibet-China conflict and its resolution. Prepare to insist on the complying with the relevant norms of International Human Rights Law.*

Use the following The Universal Declaration on Human Rights:

<http://www.un.org/Overview/rights.html>

NB: Each participant is supposed to actively use topical vocabulary (3-5 units) and means of steering discourse (from 3- 5 units).

According to the task above the students were subdivided into groups and a vigilant “language watchman” was appointed to note the use of discourse strategy and the correspondent language as soon as it was integrated in the conversation. As far as there was an in-built competition between role-playing groups, this gave bonuses to the participants. The activity finalised the work on a

particular case providing the learners with the opportunity to master the studied discourse strategies in their own communication.

6. FINDINGS

To confirm the necessity of a special course focused on discourse strategies and to introduce required improvements a suspended quantitative-qualitative survey was conducted meant to investigate three areas. First the question was to find out which form of presenting professional discourse (printed format, printed + audio format; obligatory video presenting) students of English for International Relations find more efficient for their learning. Second was intended to verify whether the course helped them to improve their understanding and use of discourse strategies. The third qualitative part contained an open question and provided for students' observations regarding improvements they see as possible for the course in future.

There was a randomly selected sample of 30 students from various English for IR groups in the third year of their bachelor's degree programs with one who finally failed to participate on some personal reasons. The results showed that 72,5 % of participants (25 respondents out of 29) confirmed that they are sure that presenting professional discourse only in the printed format is not sufficient for their leaning ESP, with only 5, 8 % of opponents (2 learners) expressing their preference of printed forms and 2 learners answering they were "not sure" about the answer. All 100% of the surveyed said that combining printed materials with audio texts is a more effective way of learning English for an IR specialist while 28 out of 29 participants stipulated that "watching professionally-oriented video is integral and obligatory part of learning English for IR. The data showed that learners assess the acquiring professional discourse as more efficient when it presented in video format, which allows them to analyze the prosody and observe the body language of interlocutors.

The second part displayed the general degree of efficiency of the course and helped to outline the areas that need more focus. Here 18 out of the 29 respondents (52, 2%) noted that they had not been able or are not sure they had been able to spot the studied strategies before learning the course. At the same time the survey indicated that not all strategies were learnt equally successfully. For instance, most of respondents noted they could spot such strategies as *topic change* or *reformulation* and *stressing* successfully (26, 27, 28 respondents

respectively) and they still experience problems with spotting *hedging* and *backchannelling* strategies in an observed professional discourse (19 and 22 respondents respectively). The overall efficiency of the course was marked as “extremely efficient” by 12 respondents and “rather efficient” by 17.

The third, qualitative part, contained a number of students’ suggestions of how the course can be improved and requires further investigations. The main educational value of the course was the focus on the skills “to define various techniques of reporting the facts and avoid being brainwashed”. The respondents also suggested that the course could be improved with adding some comparative analysis of different formats (printed, audio and video covering the same problem), stressed the importance of the latest news for IR English and proposed to use more video pieces presenting professional communication of IR experts at the conferences or panel discussions.

7. CONCLUSION

The survey conducted in the end of the course showed that the majority of the English for IR learners viewed the practice of analysing discourse strategies in the professional language and its modelling useful and stipulated positive effect of focusing on watching speech interaction of journalists and politicians in the authentic media environment.

To conclude, the investigation: 1) maintains that contemporary discourse of IR experts is more focused informing targeted audience about the actions of their government, organization through media, which should be taken into account in language instruction; 2) defines a number most distinguishing discourse strategies and the language that can be observed in the authentic discourse of IR persons and to be learnt by IR students; and, finally, 3) suggests a methodology based on discourse analysis theory and focused on passive and active learning, which helped the considered group of learners to get to know these strategies and be able to spot and use them for greater efficiency of their professional activities.

REFERENCES

Baidenko V. I. (2005). Kompetentnostno-orijentirovannij podkhod k proyektirovaniju gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vyshego professional'nogo

- obrazovanija (metodologicheskije bmetodicheskije voprosy): Metodicheskoye posobije //M: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
- Dobrosklonskaya T. (2014) Medialinguistika: Systemnyj Podkhodk izucheniju yazyka SMI. Sovremennaya anglijskaja mediarech. – Litres.
- Fraser B. (2010) “Hedging in political discourse” in “Perspectives in Politics and Discourse” (Warsaw): 201-213
- Gumperz, J. J. (1982). Discourse strategies (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Karasik V. I. (2000). *O tipakh diskursa// Yazykovaya lichnost': institutsionalnyj i personal'nyj diskurs: sb.nauchnykh tr.*-Volgograd: Peremena. –T.1.: 5-20.
- Kopylovskaya M.Y., Smirnov V. A., Uspenskaya A. A. et al (2016) GETTING READY FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION (a course book for developing speaking skills of oral professional communication in mass media in English), Saint Petersburg State University: Philology Faculty.
- Lvova O. V., Kopylovskaya M. Y., Shkapenko T. M. (2015). E-Learning in Russian Higher Education: Challenges and Responses. / Chapter 1. In Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages, Kryachkov D. A., Yastrebova E. B., Kravtsova O. A. (ed.). – Cambridge Scholars Publishing.
- Teun Van Dijk T. (1983) “Discourse Analysis: Its Development and Application to the Structure of News” in Journal of Communication v. 33:2: 20-43
- Vojevoda Ye. V. (2013) “Formirovanije mezhkul'turnoj komepetentsii :problemy i puti ikh reshenija // “Yazykovoju diskurs v sotsial'noj praktike”. Sbornik nauchnykh truov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferentsii.Fedral'noje gosudarstvennoje b'udzhethnoje obrazovatel'noje uchrezhdenije vyshego professional'nogo obrazovanija “Tverskoj gosudarstvennyj universitet”: 40-44.
- Wodak R., Busch B. (2004) “Approaches to Media Texts” in The Sage Handbook of Media Studies ed./J.H. Downing (London: Sage): 105-123
- Yezhova T. V., Samorukov A. A. (2011). “Diskursivnaja kompetentnost' kak factor uspešnosti professional'noj dejatel'nosti spetsialista” *Vestnik Orenburgskogo Universiteta* 2: 156.

Јелена Беседина
 Анастасија Дудкина
 Марија Копиловскаја

ДИСКУРЗИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА ЗА МЕЂУНАРОДНЕ ОДНОСЕ

Сажетак

Рад се бави питањем олакшавања учења посебних форми говорне професионалне комуникације за међународне односе кроз анализу дискурса. Из призме наставе енглеског језика као страног, аутори представљају методолошко решење проблема учења језика струке за студенте међународних односа. Ово решење заснива се на употреби најновијих достигнућа у лингвистици, тачније принципа анализе дискурса

у сврху наставе језика струке на универзитетском нивоу образовања, који почивају на обимним лингвистичким истраживањима реторике стратегија дискурса. У раду се разматра сам концепт дискурса и дискурзивних стратегија, дају се примери дискурзивних стратегија које користе веома важне особе у области међународних односа у јавним отвореним интервјуима на ТВ-у и истиче се методологија која се примјењује на структурисање образовног процеса како би се студентима помогло да упосле своје лингвистичко знање ради постизања ефикасности у говорној професионалној интеркултуралној комуникацији. Да би се испитала ефикасност предложених принципа и метода, урађено је кратко мешовито истраживање на узорку од 30 студената из области међународних односа, где је установљено да три четвртине испитаника сматрају да настава професионалног дискурса није довољна само у писаном облику, већ треба да се укључи и аудитивни елемент, те да је комбинација штампаних и аудио материјала најефикаснија у погледу учења прозодије и невербалне комуникације у међународним односима. Надаље, више од пола испитаника је оценило курс заснован на овим принципима као изузетно ефикасан или ефикасан, што је потврђено и у квалитативном сегменту истраживања, где су испитаници дали предлоге како да се курс додатно побољша и обогати.

Кључне речи: енглески језик за међународне односе, професионална интеркултурна комуникација, комуникација, дискурзивне стратегије, учење дискурзивних стратегија.

Primljeno: 30.5.2017.
Prihvaćeno: 11.12.2017.

ПРИКАЗИ

**ГОРАНА ЛЕМАЈИЋ, ЈЕЛЕНА НЕДИЋ, СИРМИЈУМ
КРОЗ СЛИКЕ И РЕЧИ, ЗАВОД ЗА ЗАШТИТУ
СПОМЕНИКА КУЛТУРЕ, СРЕМСКА МИТРОВИЦА,
2016, 32 СТР.**

У издању Завода за заштиту споменика културе из Сремске Митровице у 2016. години објављена је књига за децу *Сирмијум кроз слике и речи*. У њој је на едукативно–забаван начин представљена историја града у античко доба. С обзиром на сложене захтеве које је потребно испунити приликом уобличавања и саопштавања садржаја на начин који ће одговарати интелектуалним карактеристикама узраста, од чега умногоме зависи и рецепција дела, није неуобичајено што у дечијој литератури нема много радова који се баве темама из прошлости. Прихватајући изазов, ауторке Горана Лемајић и Јелена Недић успеле су да обједине знање и искуство у раду на заштити културног наслеђа са неоспорним стваралачким даром, што је резултирало књигом намењеном млађој ученичкој популацији. Писана је са намером не само да читаоци из ње нешто науче, већ и да код њих пробуди радозналост за самостално истраживање и мотивише их да боље упознају свој град.

Управо ће ова књига за многе бити њихов први сусрет са откривањем прошлости. Оно почиње приказивањем Сирмијума уцртаног на карти Римског царства, „једне од најтрајнијих и највећих држава које су икада постојале“ (стр. 2). Издвојивши га тако као тему обраде, читаоци ће моћи да прате историју античког града од доласка Римљана у I веку, па све до краја VI века када је коначно разорен услед аварске најезде. При томе су, на поступан и логичан начин, предочени чиниоци који су утицали да се из првобитно праисторијског насеља развије у један од најзначајнијих градова царства. Свој највећи процват Сирмијум је доживео у III и IV веку када је због изузетног војно–стратешког значаја који је имао за римске царе, проглашен за једну од четири престонице. У граду се и данас могу видети бројни остаци који сведоче о овом значајном периоду његове прошлости.

Како би најмлађим читаоцима ефикасно приближиле културно–историјске вредности које се налазе у њиховој непосредној околини, ауторке се опредељују за интерактиван приступ. Да би то постигле, доследно кроз целу књигу користе различите могућности посредовања садржаја у форми слике, стиха, једноставних примера. Иновативан у том смислу је и начин излагања у коме су у току основног текста дати и разноврсни задаци осмишљени тако да мисаоно активирају читаоца. Уједно су и прилика да се прочитано практикује: да се обуче опрема римском војнику, доцртају делови градских бедема и уреди простор некадашњег хиподрома. Поред ових једноставнијих, у књизи се могу наћи и сложенији захтеви попут задатка у коме се вежба значење римских бројева, са којима се ученици често не сналазе најбоље, па до оних који ће их учити „занату“ историчара показујући им колику вредност за научнике, као важан историјски извор, имају новчићи са урезаним ликовима римских царева.

Као што се из претходно реченог види, велика пажња посвећена је дидактичком обликовању књиге. Ауторке пре свега воде рачуна о узрасним карактеристикама и развојним могућностима читалаца: капацитету пажње, опсегу знања и искуства, интелектуалним способностима. У складу са тим прилагодиле су заступљеност текста и слике, сложеност и количину информација у књизи. Посебна пажња посвећена је овладавању кључним појмовима из историје старог века. За сваку реч за коју се претпоставља да је непозната већини ученика дато је објашњење њеног значења: колонија, провинција, Римљани, варвари, мозаик, аквадукт, терме, хореум, базилика, хиподром, црквени сабори. Ова компонента доприноси бољем разумевању основног текста, а остварује и важан образовни задатак, нарочито ако имамо у виду потешкоће које ученици имају са разумевањем и изграђивањем појмова у настави историје.

Посебан квалитет књиге је у њеном ликовно–графичком дизајну. Ово у великој мери одређује позитиван први утисак о књизи и њену мотивациону вредност. Као допуна основном тексту, илустрације остварују и важну дидактичку функцију. Знатно олакшавају разумевање и служе као ослонац памћењу прочитаног. То је нарочито важно на млађим узрастима који још увек нису овладали апстрактним мишљењем и код

којих је мисаона активност неодвојива од визуализације. Технички је то реализовано тако да не ремети прегледност и читљивост књиге.

Пошто су научили нешто о свом граду у периоду његове најстарије прошлости, у другом делу књиге издвојеном поднасловом *Како је некада изгледао Сирмијум и како се у њему живело* (18–32) читаоци ће моћи детаљније да сазнају како се одвијао свакодневни живот обичних људи. У књизи је дат план града на коме су уцртани поједини његови делови и дата објашњења термина којима су означени. Град је био простран, окружен бедемима, имао је аквадукт који је служио за снабдевање водом. Унутар његових зидина приказани су градски трг (форум), јавна купатила (терме), као и царска палата и хиподром на коме су се одржавала разна такмичења и свечаности. На страницама које следе ауторке уводе читаоце и у изглед кућа украшених фрескама и мозаицима дајући им прилику да их сами доврше или обоје, или из њих уклоне погрешно уцртане предмете који припадају садашњости, а не времену о коме је реч. Једнако живо и занимљиво приказан је свакодневни живот становништва Сирмијума: дечје игре, школовање, одлазак на пијацу, а затим и одевање, накит, хигијена, исхрана. Потпунијем доживљају уз богате илустрације доприносе песмице које представљају оригиналну ауторску творевину.

Завршавајући књигу, ауторке објашњавају зашто је прошлост римског града Сирмијума, од које су читаоци удаљени око две хиљаде година, њима заправо веома блиска и важна. Остаци античког града налазе се на територији данашње Сремске Митровице, највећим делом испод површине земље. Сва знања која се могу пронаћи у књизи доступна су захваљујући истраживањима историчара и археолога. Реконструкција прошлости могућа је захваљујући материјалним остацима као што су на пример шлем из Беркасова, римски новац, накит, који се данас чувају у домаћим и страним музејима, а са којима су се читаоци сусрели док су решавали задатке у књизи.

На крају остаје да се још једанпут укаже на тешкоће са којима се суочавају аутори приликом прилагођавања садржаја млађим школским узрастима, нарочито када је реч о старијим периодима историје. Потребно је пажљиво примерити узрасту садржај, његов обим, дубину и начин презентације. За то је неопходна висока стручна и методичка оспособљеност. Ауторке, Горана Лемајић и Јелена Недић, у том смислу отишле су корак даље, уграђујући у књигу методе које од читалаца

захтевају активан однос према тексту. Овако обликована, књига остварује важне образовне, васпитне и културне функције. На тај начин у потпуности оправдава своју едукативну намену. Стога може да послужи и као помоћна литература у настави.

Паулина Човић
Филозофски факултет у Новом Саду,
Докторске студије Историје
covic.paulina@gmail.com

Primljeno: 1.5.2017.
Prihvaćeno: 14.8.2017.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ,
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НОВИ САД,
21000 Нови Сад,
Др Зорана Ђинђића бр. 2
www.ff.uns.ac.rs

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3:80/82
316.77

Методички видици: часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета / главни и одговорни уредници Биљана Радић Бојанић, Драгица Кољанин. - 2010, бр. 1- . - Нови Сад: Филозофски факултет, 2010- - 22cm

Годишње.
ISSN 2334-7465 (Online)
ISSN 2217-415X (Štampano izd.)

COBISS.SR-ID 258963207