УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Исидора Д. Комадина

ФОРМИРАЊЕ СОЦИОКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ РУСКОГ ЈЕЗИКА ПОСРЕДСТВОМ УЏБЕНИКА

докторска дисертација

Београд, 2022.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Isidora D. Komadina

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING THROUGH TEXTBOOKS

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2022

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Исидора Д. Комадина

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНИКОВ

Докторская диссертация

Белград, 2022.

ПОДАЦИ О МЕНТОРУ И ЧЛАНОВИМА КОМИСИЈЕ

Ментор

Проф. др Ксенија Кончаревић, редовни професор, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Чланови комисије

1)

2)

3)

Датум одбране

ФОРМИРАЊЕ СОЦИОКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ РУСКОГ ЈЕЗИКА ПОСРЕДСТВОМ УЏБЕНИКА

Сажетак

У овом раду истраживали смо категорије и конституенте социокултурне компетенције, њену појавност у систему наставе руског језика, норме, традиције и средства комуникативног понашања као њеног значајног дела, присуство елемената вербалног и невербалног комуникативног понашања у уџбеницима за руски језик, и однос наставника и ученика према самом уџбенику и елементима социокултурне компетенције који су у њему заступљени.

Теоријске поставке овог рада заснивају се на резултатима истраживања представника Ворињешке школе комуникативног понашања, који су разрадили методе и технике за описивање комуникативног понашања руске социокултурне заједнице, а које се могу применити на опис комуникативног понашања било које лингвокултурне заједнице.

Служећи се квалитативним и квантитативним методама анализирали смо наставне планове и програме за општеобразовни профил наставе где смо установили недовољну развијеност сегмената који се односе на социокултурну компетенцију, сегменти су заједничког карактера за све разреде основног или све разреде средњег образовања, у којима одсуствују дескриптори за проверу усвојености социокултурне компетенције. Анализом уџбеника руског језика утврдили смо да основни текст, као најважнији структурни елемент уџбеника, не садржи у довољној мери елементе комуникативног понашања руске етносоциокултурне заједнице, без којих није могуће стицање социокултурне компетенције. Такође, уобличили смо и два анкетна упитника, за ученике и наставнике, којима смо испитивали њихова мишљења, ставове и искуства о усвајању социокултурне компетенције посредством уџбеника руског језика. И наставници и ученици сматрају да уџбеници којима се служе у настави руског језика немају довољно адекватног садржаја за стицање социокултурне компетенције.

Кључне речи: руски језик као страни, социокултурна компетенција, комуникативно понашање, национално комуникативно понашање, језичка слика света, менталитет, уџбеник руског језика у српској говорној средини, садржај уџбеника

Научна област: примењена лингвистика

Ужа научна област: русистика, методика наставе руског језика, лингвокултурологија

УДК:

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING THROUGH TEXTBOOKS

Abstract: In this paper, we investigated the categories and constituents of sociocultural competence, its appearance in the Russian language teaching system, norms, traditions, and means of communicative behavior as its significant part. Also we investigated the presence of elements of verbal and non-verbal communicative behavior in Russian language textbooks, the attitude of teachers and students towards the textbook itself, and the elements of sociocultural competence that are represented in it.

The theoretical propositions of this work are based on the research results of representatives of the Voronezh School of Communicative Behavior, who developed methods and techniques for describing the communicative behavior of the Russian sociocultural community, which can be applied to the description of the communicative behavior of any linguistic and cultural community.

Using qualitative and quantitative methods, we analyzed the curricula for the general education profile of teaching, where we found insufficient development of segments related to sociocultural competence, segments of a common character for all grades of elementary or all grades of secondary education, in which there are no descriptors for checking adoption sociocultural competences. The basic text, the most crucial structural component of the textbook, does not sufficiently include the communicative behaviors of the Russian ethnic-sociocultural community, which are necessary for the development of sociocultural competence. This was discovered through our analysis of the Russian language textbook. Also, we created two survey questionnaires for students and teachers, with which we examined their opinions, attitudes, and experiences about the adoption of sociocultural competence through Russian language textbooks. Both teachers and students believe that the textbooks they use in teaching the Russian language do not have enough adequate content for the acquisition of sociocultural competence.

Keywords: Russian language as a foreign language, sociocultural competence, communicative behavior, national communicative behavior, linguistic picture of the world, mentality, Russian language textbook in the Serbian speaking environment, textbook content.

Scientific field: Applied linguistics

Scientific subfield: Russian studies, methodology of teaching the Russian language, linguistic and cultural studies

UDC number:

САДРЖАЈ

1. УВОД 1

2. СТРУКТУРА РАДА 3

3. КУЛТУРА И КОМПЕТЕНЦИЈЕ 7

3.1 Култура и настава страног језика 7
3.2 Комуникација и комуникативно оријентисана настава 9
3.3 Комуникативна компетенција 12
3.4 Социокултурна оријентација у учењу језика 15
3.5 Појам и карактеристике социокултурне компетенције 17
3.6 Културолошке дисциплине у учењу страног језика 23

4. СИСТЕМ НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА 27

4.1 Руски језик у општеобразовном профилу наставе 28
2.2 Циљеви и задаци наставе руског језика 30
2.3 Садржаји наставе руског језика 33
4.4 Етапе и нивои у настави руског језика као страног 35
4.5 Наставни план и програм руског језика (са освртом на социокултурну компоненту) 41

5. УЏБЕНИК У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА 45

5.1 Шта је уџбеник? 45
5.2 Теорија уџбеника као научна дисциплина 47
5.3 Типологија уџбеника 51
5.4 Функције уџбеника 57
5.5 Структура уџбеника 58
5.6 Садржај уџбеника 60
5.6 Уџбеник као „узорак културе” 63
5.7 Стандарди за израду уџбеника 67

6. КОМУНИКАТИВНО ПОНАШАЊЕ КАО ДЕО СОЦИОКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ 71

6.1 Антрополошки, когнитивистички, и лингвокултуролошки карактер језика и културе 71
6.2 Слика света и комуникативна свест екстернализоване кроз језик 76
6.3 Комуникативно понашање (појам и схватање) 81
6.4 Теоријски апарат описа комуникативног понашања 89
6.5. Методе, технике и извори за описивање комуникативног понашања 89
6.6. Типизација и верификација описа комуникативног понашања 91
6.7. Модели и принципи описа комуникативног понашања 92
6.8 Метајезик за описивање комуникативног понашања 94

7. УСВАЈАЊЕ НОРМИ КОМУНИКАТИВНОГ ПОНАШАЊА ПОСРЕДСТВОМ УЏБЕНИЧКОГ ТЕКСТА 98
7.1 Изражајност комуникативног понашања кроз писани дискурс 98
7.2 Текст као пројава културе 99
7.3 Анализа уџбеничких текстова према ситуационом моделу комуникативног понашања 102
7.4 Анализа уџбеничких текстова према аспекатском моделу комуникативног понашања 128
7.4.1 Узрасне карактеристике адолесцената 128
7.4.2 Поглед на дискурс (дијалошки и монолошки) 130
7.5 Анализа уџбеничких текстова према параметарском моделу комуникативног понашања 159
7.5 Анкетно истраживање и тумачење резултата 171
8. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРИМЕНА У ПРАКСИ 190
БИБЛИОГРАФИЈА 195
ПРИЛОЗИ 205

1. УВОД

Ко се поистовећује само са вредностима своје културе,
тај је слеп за све друге културе,
осуђен да духовно не расте.[1]

Као сложен и вишедимензионалан феномен језик се може проучавати са различитих становишта. У њему се крију погледи на свет и оно што је у њима битно за одређену заједницу. Сваки члан заједнице ради и понаша се не како жели, већ према општеприхваћеним узусима, моделима, који иако се разликују у зависности од околности и индивидуалних карактеристика појединца, и даље задржавају нормативност. Таква понашања могу се идентификовати и описати. Савремени антрополози слажу се у мишљењу да не постоји човек који није обликован културним окружењем у коме живи. Када се не би управљао према културним обрасцима човек би живео у хаосу сопствених бесмислених акција и бурних, једноставних емоција. Не постоји нешто такво као људска природа независна од културе. Такав човек био би „бескорисно чудовиште са јако мало употребљивих инстинката, са једва неколико препознатљивих сентимената, без интелекта, укратко, тужни примерак" (Geertz 1973 према Плут 2003: 33).

Посматрати и проучавати језик из ове визуре део је социокултурног проучавања језика и оно подразумева упознавање са земљом, културом, начином живота, менталитетом носиоца циљног језика, а стицање социокултурних знања, навика и умења која омогућавају адекватно учешће у међукултурној комуникацији називамо социокултурном компетенцијом. Предмет нашег интересовања јесте проучавање језика са социокултурног становишта, односно, стицање социокултурне компетенције на нивоу учионице. Наиме, приметили смо да ученици општеобразовног профила наставе, који уче руски језик, поседују социокултурно знање[2] које је више информативног карактера, док им је ниво социокултурне компетенције доста низак[3]. Логично се наметнуло питање, како би стицање социокултурне компетенције могло најефикасније да се догоди на нивоу учионице где ученици не би само пасивно усвајали елементе циљне културе које наставник презентује, већ би и сами учествовали у процесу усвајања. Решење видимо у промени парадигме, од пасивних прималаца информација до активних конструктора знања, која ставља ученике у улогу испитивача који истражују и откривају како своју, тако и циљну културу. У настави страног језика која је заснована на поменутој парадигми ученици би били укључени у учење које не само што је смислено, већ подстиче и на размишљање вишег реда којим откривају скривена значења и значења уграђена у културу која је предмет њиховог интересовања. Постизање овог циља изискује анализу најважнијег извора знања о циљној култури којим се ученици служе, а то је уџбеник.

Ученицима је уџбеник основно и обавезно средство за учење у коме су изложени програмски садржаји који се морају усвојити. Уџбеник страног језика састављен је од основног текста или садржаја и дидактичко-методичког апарата тј. начина на који су садржаји у уџбенику презентовани. Садржај социокултурне компетенције компатибилан је са уџбеничким садржајем. Социокултурна компетенција не претпоставља проучавање

---

[1] Ђуро Шушњић, *Теорије културе*, Београд: Завод за уџбенике, 2015, 203.

[2] *Заједнички европски референтни оквир за језике (ЗЕРОЈ)* разликује појмове социокултурна компетенција и социокултурно знање. Социокултурна компетенција обухвата технике организације и интерпретације дискурса, док социокултурно знање подразумева познавање света тј. познавање енциклопедијских чињеница које појединац складишти у својој меморији.

[3] Закључак изведен на основу вишегодишњег радног искуства аутора ове дисертације у примарном, секундарном и терцијарном образовању, као и на основу анализе података прикупљених од анкетираних наставника и ученика.

историјских чињеница, географских података, карактеристика менталитета, говорног понашања на часовима страног (руског) језика кроз текстове, већ диктира потребу за разумевањем ових чињеница кроз призму језика, односно разумевање језичких чињеница кроз текст. И обрнуто, уз помоћ текстова који одражавају социокултурну стварност, формира се језичка слика света која је адекватна стању у друштву. Познато нам је да приступ некој култури остаје затворен све док немамо у рукама кључ разумевања њеног искуства тј. културног обрасца. Обрасци културе су релативно стабилни и углавном масовно прихваћени облици веровања, мишљења и делања особени за неку заједницу (Шушњић 2015: 467). Културни образац као препознатљив начин на који чланови једне заједнице мисле, осећају, верују и вреднују, усваја се кроз језик, самим тим, кроз уџбенички садржај чијим савладавањем ученици откривају значења културних образаца циљне заједнице.

У презентној стварности учење страног језика померено је са лингвистичког на комуникативни, социокултурни и дискурзивни аспект употребе језика, како Ксенија Кончаревић истиче „фокусирају се сви они елементи социокултурног контекста који су релевантни за адекватну продукцију и рецепцију говора: комуникациони обичаји, норме, правила, социјалне конвенције, културолошка знања и сл. Значајну димензију комуникације на језику који је предмет усвајања представља умесност вербалног и невербалног понашања у датој култури. Другим речима, учесник комуникације треба не само да располаже одређеним инвентаром језичких и говорних средстава него и да познаје правила, традиције, норме, средства аутентичног комуникационог понашања изворних говорника страног језика како би адекватно реаговао на комуникационе радње саговорника и како у сопственом изражавању не би допуштао грешке изазване интерференцијом матерње комуникационе културе” (Кончаревић 2018: 187).

Тема којом се бавимо у овом раду привлачна нам је из неколико разлога: проучавањем уџбеничких социокултурних садржаја који су потребни за стицање социокултурне компетенције, и њиховом применом, долази до унапређивања уџбеника страног језика и тиме помажемо ученицима да боље разумеју „другога”; правилан одабир садржаја и његово континуирано усклађивање са актуелном стварношћу циљног језика и културе резултира не само усвајањем циљног, у нашем случају руског језика, већ долази и до сензибилизације ученика на интеркултурне вредности, поштовање различитости, стварање климе дијалога и отворености. Додали бисмо и то, да упознавање са културом народа чији се језик учи доприносимо и бољој самоспознаји, развоју самосвести и духа толеранције код ученика, као и спремности да самостално препознају универзалне вредности и инкорпорирају у свој властити вредносни систем.

Актуелности теме доприноси и чињеница да је тзв. **културни заокрет**[4] (**рус:** *культурный поворот;* **енгл:** *cultural turn*) у глотодидактичким истраживањима присутан деценијама, и уместо да се сматра етаблираним, он то ипак није. Након тврдње Крамшове (Kramsch 1993: 83) да „после низа година комуникативне еуфорије, неки наставници језика постају незадовољни чисто функционалном употребом језика и исказују тежњу да се традиционално усвајање комуникативних вештина замени одређеним интелектуално легитимним, хуманистички оријентисаним културним садржајем”, јављају се они који су предложено применили, а сматрају да и поред свег труда ти културни садржаји нису усвојени на адекватан начин, и у адекватној мери. Један од њих је Алтмајер који сматра да је после више деценија бављења овом проблематиком дошло до „колапса интеркултурне парадигме”. Наиме, ми још увек нисмо у могућности да констатујемо степен остварености социокултурне компетенције као ни њен утицај на саму наставу страног језика (Л2), али једно нам јесте познато, уколико иступимо из интеркултурне парадигме, то би означило крај једног дугог периода трансформације и (пре)оријентације (Altmayer 2003: 33).

[4] Културни заокрет познат је и под називом **лингвистички заокрет**. То је процес који се одиграо раних 1970-их, током којег култура постаје фокус савремених хуманистичких и друштвених истраживања.

2. СТРУКТУРА РАДА

Рад се у основи може поделити две велике целине које чине теоријски и емпиријски део рада, а оне су подељене на мање тематске целине које су омеђене уводним поглављем и закључним разматрањима и препорукама за примену резултата у пракси, након којих следи списак коришћених извора и литературе. У наставку детаљније наводимо њихов садржај праћен кратким описом сваке целине.

УВОДНО ПОГЛАВЉЕ односи се на социокултурно проучавање језика које подразумева упознавање са земљом, културом, начином живота и менталитетом носиоца циљног (руског) језика, па самим тим и на стицање социокултурне компетенције која подразумева усвајање и примену у пракси наведених категорија. У овом одељку бавили смо се питањем како стећи социокултурну компетенцију на нивоу учионице, где ученици нису само пасивни примаоци знања о елементима циљне културе, већ и сами учествују и креирају пут у процесу усвајања. Оно што видимо као решење јесте промена парадигме, где ученици неће више бити пасивни примаоци знања већ њихови активни конструктори, који имају улогу испитивача и истраживача, како сопствене, тако и циљне културе. Ученицима је уџбеник руског језика основно и обавезно средство за учење у коме су изложени програмски садржаји који се морају усвојити, а дати су кроз основни текст и дидактичко-методички апарат. Наш фокус јесте на уџбеничком садржају (основном тексту) који је компатибилан са садржајем социокултурне компетенције.

КУЛТУРА И КОМПЕТЕНЦИЈЕ јесте поглавље у којем смо појаснили сам појам културе и његово схватање у контексту изучавања страног језика, комуникацију и комуникативно оријентисану наставу. С обзиром на то да не постоји једна дефиниција културе то представља посебан изазов наставницима страног (руског) језика да утврде којим тачно сегментима културе треба подучавати ученике. Говорили смо о три плана културе и о томе да свака култура чува свој идентитет истовремено тежећи да ступи у интеракцију са другим културама. Комуникација и познавање језичког система, нису једно те исто, а направили смо и разлику између комуникације, говорне комуникације и говорне делатности. Комуникативно оријентисана настава остварује се кроз говорне чинове чија употреба са одговарајућом интенцијом доводи до стицања комуникативне компетенције. Комуникативну компетенцију различити аутори различито дефинишу, али су сагласни да ученик мора бити способан (компетентан) да све елементе комуникативне компетенције примени у реалним условима, у аутентичној средини. У оквиру овог поглавља бавили смо се и језичким теоријама и теоријама о учењу и подучавању језика, тачније социокултурном теоријом проучавања језика, која представља темељ за социокултурно проучавање језика и стицање социокултурне компетенције. Одредили смо циљ, садржај и нивое социокултурне компетенције, садржај социокултурних средстава говорне комуникације, као и шта чини објекте проучавања социокултурне компетенције. И на крају овог поглавља говорили смо о културолошким дисциплинама у учењу страног језика, етнолингвистици, културној лингвистици, културологији, лингвокултурологији, са закључним ставом да је потребно створити једну јединствену науку о култури, која би синтетизовала различите методе, стратегије, истраживања или прикупљање чињеница и сазнања која се односе на културу.

СИСТЕМ НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА. У оквиру овог поглавља описали смо компоненте које чине систем наставе страног (руског) језика, а које су релевантне за наше истраживање: циљеви наставе руског језика, средства (уџбеник), организациони облици наставе (наставни план и програм), садржаји наставе руског језика и делимично смо се осврнули на приступе (јер смо о њима детаљније говорили у претходним поглављима). Говорили смо и о етапама и нивоима наставе руског језика као страног, са фокусом на стицању социокултурне компетенције и како је она прописана наставним плановима и програмима, који представљају базу за развој курикулума, уџбеника и другог дидактичког материјала. Систем наставе страног (руског) језика у нашој средини заснива се на комуникативној методи усвајања језика, која од 1991. године представља прописану норму за

учење страних језика, а која има и одређених мана. Наиме, по мишљењу Точанац-Миливојев комуникативна метода стварана је за неке друге ситуације и неки други узрасни ниво, а школски узраст је дошао на крају њених интересовања, што је изражено у адаптацији њених принципа за употребу у школама. При вршењу адаптације веома се мало говори о почецима наставе и учења, заобилази се проблем правих почетника, посебно младих ученика који нису имали никакве прилике да буду у контакту са језиком. Она такође сматра да колико год ученик учио оно што је предвиђено програмом, он и даље није способан да прати једну обичну целовиту конверзацију у средини која говори тим језиком.

УЏБЕНИК У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА јесте поглавље које пружа одговоре на питања шта је уџбеник, које су његове функције, шта чини његову структуру и садржај, о типологији уџбеника, а говоримо и о елементима на којима се заснива теорија уџбеника као научна дисциплина. Најзад, говоримо и о томе који су то стандарди квалитета за израду уџбеника, и његовој улози као узорку културе. Уџбеник је прешао дуг пут у организационом, и у структуралном смислу од традиционално обликоване књиге до завршеног система који чини део функционалне артикулације везане за текуће задатке школске године. Међутим, он и даље не може самостално да реализује све постављене циљеве за одређени предмет. Због тога се уводе додатне јединице које заједно са уџбеником чине уџбенички комплет за дати предмет. Постоје различите дефиниције уџбеника, а у складу са њима и различите типологије. Сматра се да наставник у савременим околностима није дужан да се до детаља придржава уџбеника, има слободу да од њега одступи, да изостави извесне делове, промени редослед компонената, дода неке нове елементе, другачије осмисли постојеће текстове и вежбања, али на крају он мора да испуни програмске захтеве, и не сме пореметити логику наставног процеса. У овом одељку говоримо и о функцијама уџбеника које зависе од одређене концепције образовања, а оне помажу и у одређивању неопходних захтева који служе као образац за одређивање структуре уџбеника и његових структурних компонената. Шта ће чинити садржај уџбеника детерминисано је наставним планом и програмом, а свој конкретан садржај уџбеник црпи из одређене науке, оне са којом је наставни предмет у вези. Оно што је важно у контексту нашег проучавања уџбеника јесте да уџбеник настаје у одређеном социокултурном окружењу, носи сва његова обележја, кореспондира са његовим вредносним системом и носи латентну или актуелну поруку за побољшањем или мењањем тог окружења. Теорија уџбеника као дисциплина која се мења и развија у зависности од промена циљева учења, обухвата уџбенике који одражавају савремену методичку концепцију по којој су конструисани, из тог разлога ми смо у могућности да пратимо историјат уџбеника упоредо са историјским развојем метода предавања и учења језика, и да мењамо оне елементе који су се показали као неадекватни. И најзад, говорили смо и о улози стандарда квалитета уџбеника у образовној политици која се стара да осигура да сви уџбеници остварују своју формативну улогу у развоју јединке.

КОМУНИКАТИВНО ПОНАШАЊЕ КАО ДЕО СОЦИОКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ. У овом одељку најпре смо говорили о антрополошком, когнитивистичком, и лингвокултуролошком карактеру језика и културе. Наиме, сва савремена проучавања везана за културу имају антрополошки карактер, јер се култура везује за језик и не постоји ван свог живог носиоца тј. личности. Говорили смо о културној антропологији која се бави способношћу човека да развија културу кроз комуникацију, проучава разноликост људских култура, њихову интеракцију и конфликте, а посебну пажњу посвећује интеракцији културе и језика. Личност, у овом контексту, посматра се из перспективе културне традиције народа, етноса, јер је за рађање човека у човеку потребан културно-антрополошки прототип који се формира у оквирима културе. Културолошки концепт о којем говоримо јесте у ствари когнитивни концепт који је остварен у одређеној култури. Број студија које се баве повезаношћу језика и свести је такође у порасту, и оне сведоче да утицај језика на особу има секундарни карактер, док је примарни карактер резервисан за утицај националне свести, националне слике света на језик народа. Даље смо говорили о различитим врстама *слике света*, и о језику који је главни елемент у остваривању и вербализовању национално

културне слике света, који је чува и преноси с генерације на генерацију. Оно што је за нас важно јесте, да се у језичкој слици света огледа и социокултурна слика света, која је усмерена на проучавање скупа нејезичких чињеница, односно оних социокултурних структура које леже у основи језичких структура. У овом одељку говорили смо и о менталитету који је повезан са логичком, концептуалном, сазнајном активношћу свести, и националном карактеру (емоционална и психолошка сфера човека) чије манифестације чине национално понашање народа. Комуникативно понашање, као део социокултурне компетенције, предмет је проучавања антрополошке лингвистике с краја 20. века, чији су оснивачи представници Ворињешке школе комуникативног понашања на челу са И.А. Стерњином и Ј.Ј. Прохоровим. Даље, у овом одељку детаљно смо описали појам и схватање комуникативног понашања, теоријски апарат описа комуникативног понашања, методе, технике и изворе за описивање комуникативног понашања, како је извршена типизација и верификација описа комуникативног понашања од стране представника Ворињешке школе, као и моделе и принципе описа комуникативног понашања и њиховог метајезика. Ове податке можемо пронаћи у монографијама које детаљно описују све побројане сегменте, а ми смо сматрали релевантним да забележимо то и на српском језику (за потребе израде овог рада, и за оне који би се овом проблематиком бавили, али не познају језик да дођу до сазнања до којих су дошли И.А. Стерњин и његов тим сарадника).

УСВАЈАЊЕ НОРМИ КОМУНИКАТИВНОГ ПОНАШАЊА ПОСРЕДСТВОМ УЏБЕНИЧКОГ ТЕКСТА. Овај одељак представља емпиријски део рада у којем смо најпре говорили о изражајности комуникативног понашања кроз писани дискурс. Наиме, наша пажња усмерена је, не на говорењу и слушању као усменим видовима говорне делатности које имају посебну изражајну способност, већ на изражајне могућности писаног језика којем недостају изражајне говорне вредности као што су мимика и гестови, интонација, пауза, висина, јачина и боја гласа, говорни темпо и размена емоција међу саговорницима. Иако се опис комуникативног понашања односи на изражајне способности свих говорних делатности, наш фокус је на писаном дискурсу, јер писани дискурс у уџбенику мора садржати све оно што се односи и на говорни, да би ученик стекао одговарајућу социокултурну компетенцију. Пажљивим одабиром текстова и елемената који их прате могуће је поред основних садржаја уврстити и изражајне говорне садржаје у уџбеницима руског језика. Зашто пажљивим одабиром текстова, јер се управо у тексту и кроз текст оно што је нагомилано у духовном, практичном и емотивном животу објективизује у речи, вербализује се, чува и преноси на следеће генерације. Проучавати текстове значи, у извесном смислу, проучавати културу као целину. Наш фокус је на проучавању основних текстова, јер је у њима дат програмски садржај, а садржај текстова, посебно онај у ком су дата фонска знања, важан су предуслов за усвајање социокултурне компетенције.

Затим, приступамо анализи основних уџбеничких текстова према моделима анализе комуникативног понашања које је преложио Стерњин, а оно што је новина јесте да се оваква анализа, до сада, није вршила на материјалу уџбеника који се користе у настави руског језика, већ је анализа најчешће вршена конфронтационо, на испитаницима, помоћу различитих психолошких тестова (асоцијативни експерименти различитог типа, лингвистички интервју). Такође, обично је обухватала један модел анализе комуникативног понашања, док смо ми у овом раду обухватили сва три модела. Највећи број истраживања одређеног националног комуникативног понашања вршено је према ситуационом моделу анализе комуникативног понашања, док ређе аспекатског и параметарског модела анализе. У оквиру ситуационог модела анализе комуникативног понашања и на основу шеме за свеобухватну анализу комуникативне ситуације коју је предложио Стерњин, урадили смо анализу основних текстова који представљају одређену ситуацију. На основу ове анализе могуће је идентификовати ниво овладавања основног теоријског материјала из теорије комуникације од стране ученика, као и испитати способност вршења теоријске анализе кроз комуникацијске примере. Стечена знања могуће је применити у пракси. Такође, урадили смо и аспекатску анализу где смо најпре дали податке о узрасним карактеристикама

адолесцената, јер су уџбеници и њихов садржај прилагођени одређеном узрасту, и у овом периоду долази до формирања идентитета, а идентитет тј. индивидуална особеност значајна је за усвајање страног језика. Да бисмо разумели како тече анализа аспекатског модела комуникативног понашања, било нам је важно да се подсетимо узрасних карактеристика адолесцената, схватања дискурса у оквиру прагмалингвистике, и како тече говорна комуникација. Сваки фактор и параметар дали смо кроз табеле у којима се налазе примери који илуструју одређени параметар. И најзад, приказали смо и анализу уџбеничких текстова на основу параметарског модела анализе комуникативног понашања. Кроз табеларни преглед дали смо примере из текстова за сваки параметар са израженом особином комуникативног понашања представника руске социокултурне заједнице. Морамо напоменути да је ово само једна од перспектива комуникативног понашања и то уџбеничка, која не мора да се поклопи са оном која је реална.

У оквиру емпиријског дела овог рада приказали смо и резултате анкетног истраживања које смо спровели међу наставницима и ученицима општеобразовног профила наставе с циљем доласка до података који ће нам помоћи да што објективније сагледамо социокултурне празнине у садржају уџбеника, као и однос према циљној (руској) култури која је предмет проучавања. Сматрали смо да на тај начин долазимо до потпуног увида у то, да ли у довољној мери уџбеник пружа информације о социокултурним чињеницама потребним за стицање социокултурне компетенције као и шта о томе мисле учесници наставног процеса који се уџбеницима служе.

Као што већ рекосмо, у закључном поглављу изнели смо закључне ставове и предлоге за примену у пракси, са надом да ћемо систем анализе националног комуникативног понашања на основу писаног дискурса обогатити новим методама, моделима и техникама истраживања.

3. КУЛТУРА И КОМПЕТЕНЦИЈЕ

3.1 Култура и настава страног језика

Култура. Упркос вишеструким покушајима и континуираним напорима истраживача да дефинишу један тако значајан појам испоставило се да је то немогуће. Током протеклих педесет година појавиле су се бројне дефиниције културе јер се од 1960-их година непрестано расправља о дефинисању једне, општеприхваћене дефиниције културе у контексту друштвених наука. Дефиниције које се међусобно драстично разликују и у највећој мери зависе од субјективних становишта појединачних аутора утичу на систематизацију самог појма културе у виду културних теорија јер „дефиниције које неко нуди зависе од тога за коју врсту исказа и за које аспекте света је тај неко заинтересован" (Cole 1995: 30). Из наведеног произилази да општеприхваћена дефиниција културе не постоји.

Недостатак свеобухватне дефиниције представља посебан изазов наставницима страних језика приликом утврђивања којим компонентама или сегментима циљне културе треба подучавати ученике. Резултат овог недостатка јесте гледање на културу као на целину која је састављена из много различитих делова, а од којих неки имају превагу у учионици, док други немају. Недостатак заједничке дефиниције резултира и одвајањем културе у смислу ликовне уметности, историје, географије неке земље, а то не чини читав спектар карактеристика укључених у културу. Из тих разлога Танг (Tang 2006: 86) адресира упозорење наставницима да приликом категоризације културе у практичне сврхе не изгубе из вида целосну природу овог концепта.

Алфред Кребер и Клајд Клакхон (Kroeber – Kluckhohn 1963: 291) средином 20. века систематизовали су све, њима доступне дефиниције културе, и у књигу *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions* из 1952. уврстили 164 дефиниције културе које су паралелно додељивали одређеним категоријама. Резултат те систематизације јесте импозантна колекција дефиниција појма *култура* заснована на класификацији према следећих шест категорија:

- **дескриптивне дефиниције** са акцентом на сегменте људског понашања;
- **историјске дефиниције** које се базирају на друштвеном наслеђу и традицији;
- **нормативне дефиниције** са посебним освртом на правила и начине понашања, као и на идеале и вредности;
- **психолошке дефиниције** код којих је акценат на учењу и прилагођавању, на култури као средству решавања проблема;
- **структуралне дефиниције** са нагласком на организацији друштва према обрасцима;
- **генетичке дефиниције** са акцентом на култури као продукту или артефакту, идејама и симболима (детаљније в. Kroeber – Kluckhohn 1963: 81-140).

Овим категоријама Кребер и Клакхорн додали су још и седам дефиниција које су означили као „некомплетне" јер су то више назнаке дефиниција него дефиниције, одређене метафоре и поигравања са самим појмом културе (Kroeber – Kluckhohn 1963: 141–142). Иако је забележен импозантан број дефиниција циљ двојице аутора није да фасцинирају бројем прикупљених дефиниција, већ да укажу на опасност са којом се сусреће научна пракса руковођена логиком обавезног, заправо принудног дефинисања појмова.

Речник српскога језика Матице српске сам термин **култура** (**лат.** *cultura*) дефинише на следећи начин:

1. а. свеукупност материјалних и духовних вредности које је човечанство створило и развило у току своје историје. **б.** тековине таквог развитка неког народа, групе народа, историјске епохе, друштвеног система и сл.

2. а. ниво, степен развијености неке привредне, уметничке и друге делатности, духовне активности и сл.; активност, делатност која је у вези с одређеним уметничким и др.

областима (понекад и као назив за школски предмет); **б.** виши, развијенији однос према нечему; виши, савршенији вид владања нечим, однегованост; истанчаност, префињеност.

3. а. степен, ниво друштвеног и духовног развитка личности, општа образованост, просвећеност, духовна обогаћеност и сл.; начин владања, понашања, опхођења у складу с друштвеним и етичким нормама; **б.** начин живљења, становања и сл. у складу с одређеним стандардима и нормама;

4. а. обрада, обрађивање, уређивање, култивисање земље; уређеност земљишта. **б.** гајење, узгој биљака које се користе за људску и сточну исхрану и других корисних биљака (обично уз примену одређених агромеханичких мера);

5. биол. гајење микроорганизама на хранљивој подлози.

- **духовна ~** свеукупност резултата друштвене надградње (науке, уметности, морала и обичаја);
- **материјална ~** степен развитка средстава за производњу, саобраћај и др; материјална остварења, материјална добра (РСЈ 2007: 613).

Додавањем различитих префикса појам културе проширује своје значењско поље. Тај феномен је нарочито значајан након културног заокрета у друштвеним наукама.

Култура и концепт културе нису једно те исто. Зависно од тога како посматрамо концепт културе, тако изводимо њену дефиницију.

Концепти мулти, плури и интеркултурности[5] представљају три плана културе. Док је мултикултурност концепт у којој се различите културе налазе у контакту, плурикултурност је лична когнитивна карактеристика: као што поседујемо различите лингвистичке регистре тако поседујемо и користимо различите културне регистре у различитим ситуацијама. Уз помоћ различитих култура које су у контакту појединац конструише сопствене менталне моделе, своју личну интерну културу. Важна одлика мултикултурности јесте да се појединци, без обзира на разлике, могу укључити у друштвену заједницу. Она подразумева друштво у којем нема дискриминације по етничком, расном, верском или националном критеријуму, пружа визију једнакости која надилази културне разлике или се на њих не обазире (EDN II 2009: 862). Значење појма *мултикултура*, у савременом контексту, односи се на политичку меру интеграције етнички и културно изузетно различитих група у једну средину у којој ће, у идеалном случају, сви имати иста права на изражавање својих културно специфичних појединости јер та средина не ставља ниједну културу на чело, већ третира све подједнако. То је модел који подржава имиграцију, мобилност, па чак и спонтане промене и отпоран је на културне шокове јер је политички контролисан (Влајковић 2017: 20).

Док се трага за идентитетом тежи се уједначавању. Наиме, свака култура чува свој идентитет и истовремено тежи да дели одређени простор са другим, равноправним културама. Тај сусрет култура означава се појмом интеркултурност, која представља теорију о људском понашању приликом сусретања култура. Обележја интеркултурног односа јесу: појмовни апарат нису бинарне и искључиве супротности, него релационе; разумевање друге културе подразумева познавање своје и тај однос не искључује критички став са обе стране; нови однос између култура искључује етноцентризам и подразумева сагласност око важних ствари; између универзализма и релативизма постоји пут да се избегну крајности и још, сваки сусрет култура није сам по себи интеркултурност јер се јављају разлике, притисци, присвајања, колонизација итд. (ЛСК 2008: 352, 691).

Интеркултурност подразумева да не постоје хомогене, националне, верске језичке културе, већ да у њима живе различити културни обрасци, додуше, зависни од оног интернационалног, најмоћнијег. У дијалошком процесу који се одвија међу културама

[5] У радовима који се баве проучавањем различитих аспеката културе паралелно се користе термини *културни, културолошки*, *културални,* како самостално, тако и у сложеницама *мултикултурни/ мултикултурални, интеркултурни/интеркултурални*. У овом раду користимо све наведене варијанте зависно од стилистичке погодности употребе израза, али и због присутности свих наведених облика у великим речницима (*Велики речник страних речи и израза,* Иван Клајн и Милан Шипка, Прометеј: Нови Сад, 2008; *Речник српскога језика,* Милица Вујанић и сар., Матица српска: Нови Сад, 2007).

изграђује се знање које деле сви актери у комуникацији, и ствара се један заједнички дијалошки простор. Тај дијалошки простор је продукт интеркултурне комуникације који омогућава равноправност комуниканата, измештен из, условно речено, културних реалности и датости појединачних култура које учествују у дијалогу, и смештен у једну нову димензију. Ту нову димензију, међупростор, називамо „треће место" (Kramsch 1993 према Kramsch 2013: 62). Како је лепо приметио Влајковић (Влајковић 2017: 23) у процесу учења страног језика ученик потпуно самостално креира своје виђење друге културе која није ни полазна, ни циљна култура, већ сопствена – трећа. Дакле, приликом учења страног језика ми заправо улазимо у тај међупростор, треће место, што резултира променом угла гледања, сензибилизацијом за друго и страно, као и прихватање разлика и обогаћивање сопствене културне перспективе. У овоме лежи неизмеран педагошки потенцијал.

Поступак стварања заједничког простора у коме саговорници врше интеракцију, а језик поред комуникативне добија и друштвену функцију назива се интеркултурни приступ усвајању језика. Тај процес називамо и акултурација, јер се поред лингвистичких форми тежи усвајању новог културног система који омогућава адекватно понашање у одређеном контексту циљне културе, а стицање такве врсте компетенције називамо социокултурном компетенцијом. Честа су истраживања о акултурацији, то јест „о трајнијем процесу деловања једне културе на другу, у време њихових непосредних или посредних додира, при чему једна од друге може да усвоји извесна знања, вредности и норме, узајамно се оплођујући и обогаћујући" (Шушњић 2015: 446). Култура је интегрисана у контекст учења језика[6] тако да су настава културе и настава језика неодвојиве компоненте наставног процеса. Или би бар тако требало да буде. Иако се пракса наставе страних језика као збир правила обликованих у виду вежби и измишљених дијалога одавно не користи, циљна култура се и даље ученицима често пласира одвојено и није интегрисана у процес учења страних језика. Према Стандардима за учење страних језика „истински садржај курса страних језика нису граматика и речник језика, већ културе изражене тим језиком" (NSFLEP 1999: 43).

Наставници су у последњих тридесет година, после опсежних дискусија како предавати културу у учионицама где се изучавају страни језици, почели укључивати више културних садржаја у наставу. Проналажење ефикасних начина за њихову интеграцију још увек траје, јер потрагу за техникама које промовишу аутентичну комуникацију додатно отежава и чињеница да се културе мењају, нису статичне. Наравно, постоје аспекти културе који се не мењају или мењају спорије, попут вредности, норми и историјског наслеђа (Savignon – Sysoyev 2005: 36), али наставници морају да препознају шта је оно што је статично и како да та статична знања претворе у активно учење културе путем откривања.

3.2 Комуникација и комуникативно оријентисана настава

„Човек осећа потребу за комуникацијом, не само са другим човеком него и са Богом, са собом, са природом, са другом културом, са мртвим прецима. Сваки људски однос је облик комуникације, а сва бића у свету сабеседници" (Шушњић 2015: 37). Приликом учења страног језика погрешно је стављен знак једнакости између комуникације и знања језичког система. Како се комуникативно оријентисана настава страних језика поклапала са социолингви-

[6] Синтагме *учење језика* и *усвајање језика* често се користе као синоними иако међу њима постоји извесна разлика у значењу. Употреба синтагме *учење језика* користи се када говоримо о овладавању страним језиком у организованом (школском) наставном процесу и разредно-часовном систему, кроз формално институционализовано учење језика, док употреба синтагме *усвајање језика* односи се на теоријска објашњења и интерпретацију појава језичког система страног језика. Односи се и на формирање језичких знања и способности коришћења страног језика као резултата учења (током наставног процеса и самостално) као комплексне делатности, непосредним учешћем у комуникативним ситуацијама. Раичевић сматра да би најбоље било објединити ова два термина у један појам: *учење и усвајање језика*, јер по природи ствари и по сазнањима теоријске психолингвистике, учење претходи усвајању, а затим следи његово коришћење (Раичевић 2007: 47).

стичким и психолошким истраживањима проблема функционисања језика, дошло је до идентификовања компонената које чине структуру комуникације, приказан је механизам њихове интеракције, истакнута је и описана јединица комуникације – говорна радња. Истраживања су показала да је комуникација системска колико и граматика језика, и да је регулисана друштвеним правилима. Као резултат тога, појавила се могућност да се увођењем и откривањем концепта комуникативне компетенције дефинише концепт знања језика у складу са природом комуникације. Комуникација као појам и циљ јесте предмет и других метода које су временски претходиле комуникативном методу, али у овом случају ново је сазнање о томе како да се дође до циља.

Лингвистичке и психолошке основе комуникативног метода, његову концепцију и модел наставног процеса заснованог на њему, теоријски је основао Ј.И. Пасов, да би даља разрада уследила у радовима А.Р. Арутјунова, И.А. Зимње, Л.Л. Вохмине и др. „Комуникативни приступ заснива се на споју теорије когнитивизма и лингвистичке теорије функционализма, отворен је према психолингвистици, социолингвистици и прагмалингвистици, дакле оним дисциплинама које се не баве формалним исказом већ процесом говорне активности, и то у њеној потпуности, са свим значењима која се могу добити не само језиком већ и ситуацијом” (Точанац-Миливојев 1997: 80).

Као што је у претходно наведеним реченицама видљиво, а наилазимо на то и у литератури, постоји паралелна употреба термина *комуникативни метод* и *комуникативни приступ* за означавање комуникативно оријентисане наставе. Употреба појма *приступ* ипак има превагу у односу на појам *метод* из разлога што је појам метод углавном вишезначан. „У савременој дидактици и лингводидактици термин метод се употребљава у три значења: *општеметодолошком* (поступак у изучавању стварности, природних и друштвених појава), *општедидактичком* (наставни метод као уређен систем узајамно повезаних поступака и активности наставника и ученика, усмерен на достизање образовних и васпитних циљева – усмереност на овладавање знањима, навикама и умењима, на формирање погледа на свет и развој интелектуалних способности ученика), и *дидактичком у ужем смислу* (одражава специфичност конкретног наставног предмета; у методици наставе страних језика то је правац у наставном процесу, тј. у систему који реализује циљеве и задатке наставе страних језика, као и путеве и поступке остварења тих циљева)” (Раичевић 2007: 39).

Одавно је познато да у методици *метод* означава и цео правац, који се разликује од других праваца нпр. граматичко-преводног метода, директног метода итд. Мењати ово нема смисла. С друге стране називати методом и цео правац и то, што називамо методама и у дидактици (објашњење и др.) није практично: вишезначност термина није добро за науку, како тврди Пасов (Пассов 1989: 117).

Приступ (**рус**. *подход*) у настави дефинише се као „скуп међусобно повезаних претпоставки о природи језика који се савладава, као гледиште на суштину предмета који треба подучавати, као генеричку ознаку за групу наставних метода” (Щукин 2015: 80).

Иако се два поменута термина користе као синоними, проблем односа методе и приступа остаје дискутабилан. Руски методичари сматрају да приступ у настави игра основну улогу и да је доминантна идеја на којој се заснива нова метода, а оно што морамо запамтити јесте да се иста метода може заснивати на неколико приступа, а исти приступ може бити у основи различитих метода (Колесникова – Долгина 2008: 31).

У савременој лингводидактици напоредо с термином комуникација (**рус.** *коммуникация*) користе се термини говорна комуникација (**рус.** *речевое общение*)[7] и говорна делатност (**рус**.

[7] Речевое общение характеризует такие процессы обмена информацией, которые направлены на установление и поддержание взаимосвязи и взаимодействия между людьми, осуществляемых преимущественно на вербальном уровне, т. е. с помощью языка. Таким образом, для речевого общения характерно наличие трех взаимосвязанных составляющих: *коммуникативной* (обмен информацией между участниками общения), *интерактивной* (организация взаимодействия между общающимися), *перцептивной* (восприятие и познание друг друга партнерамы по общению и установление на этой основе взаимопонимания) (Щукин 2015: 5).

речевая деятельность)[8]. Многи филолози идентификују појмове комуникација и општење (**рус.** *коммуникация* и *общение*) као једно те исто. В.Г. Костомаров (Костомаров 2005: 14) *општење* и *комуникацију* посматра као синониме, док термине комуникативни (**рус.** *коммуникативный*) и комуникациони (**рус.** *коммуникационный*) сматра савременијим у односу на претходне, па тиме можда и практичнијим за употребу. Ако комуникацију и општење посматрамо као интеракцију међу људима којом се преносе садржаји језика, тада је комуникација урођена или стечена способност, способност преношења својих мисли како би их други учесници правилно разумели у комуникацији.

Разумевање комуникативности на овакав начин одређује значење кључних појмова за савремену лингводидактику, комуникативну компетенцију као важну компоненту учења језика у облику знања, вештина, способности које су ученици стекли током наставе, и комуникативну компетенцију као способност коришћења тих знања и вештина у процесу говорне комуникације.

Постоји одређена хијерархијска међузависност између горе наведених појмова комуникација, говорна комуникација, говорна делатност.

Комуникација као општији концепт представља облик људске интеракције у преношењу информација помоћу језика или другог система знакова. Комуникацију проучава релативно млада научна област – теорија комуникације, која је статус независне научне дисциплине у Русији добила тек на прагу 21. века.

Говорна комуникација је једна од врсти комуникације која се одвија на вербалном нивоу, и предмет је проучавања многих дисциплина, укључујући лингвистику, лингводидактику, лингвокултурологију, док је говорна делатност начин реализације говорне комуникације уз помоћ говора и језика (Щукин 2015: 7).

Говорна активност пак, разматра систем комуникативних средстава (фонетских, лексичких, граматичких, стилистичких, социокултурних, говорно етикецијских, реторичких, културолошких) и комуникацијских делатности (слушање, говорење, читање, писање, превод) у њиховој блиској интеракцији.

У комуникативно оријентисаној настави формирају се све димензије комуникативне компетенције у обиму, и на нивоу који одговара реалним професионалним, спознајним и комуникативним потребама сваког конкретног образовног профила или етапе учења, а посебан значај придаје се говорној делатности (Кончаревић 2004: 110). Комуникативно оријентисана настава граматици додељује споредну, помоћну улогу. Усвајање граматике има функцију развоја писменог и усменог изражавања, а сам материјал презентује се семантички (функционално). Ученици откривају језичка правила и законитости решавајући комуникативно усмерене задатке. Поред наведеног, комуникативно оријентисана настава посебно обраћа пажњу на потребе ученика. Све се прелама кроз призму личности ученика, његових потреба, интересовања, узрасних и индивидуално-психолошких одлика, а то налази одраза у уџбеничким садржајима, карактеру општења наставника са ученицима и ученика међу собом.

Основна јединица овакве наставе јесу говорни чинови, а основни критеријум њиховог одабира – према говорним интенцијама. Овладавање језиком усмерено је на формирање комуникативне компетенције као способности да се језик правилно користи у разним

---

[8] Речевая деятельность, будучи средством приёма и передачи информации, ей в большей степени свойственна функция вспомогательного средства, сопровождающего любую другую деятельность „целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую" (Леонтьев, *1971,* с. *27).* Такое представление о вспомогательной роли речевой деятельности в различных видах деятельности способствовало даже появлению утверждения А. А. Леонтьева о том, что речевой деятельности как таковой не существует, а есть лишь система речевых действий, входящих в другие виды деятельности и обеспечивающихих функционирование. Из сказанного следует, что понятие речевая деятельность может быть использовано в более широком контексте в сравнении с речевым общением как средство обеспечения информационного обмена в различных областях деятельности, в то время как речевое общение обеспечивает процесс обмена информацией между людьми с помощью языка с целью установления контакта и подержания взаимодействия. Если речевая деятельность в значительной степени является информационным процессом в разных видах деятельности, то речевое общение имеет и информационную, и практическую направленность (Щукин 2015: 5).

ситуацијама општења, које се за потребе наставе брижљиво одабирају. Програм комуникативне компетенције по Вјатутњеву (Вятютнев 1984: 77) представља седам међусобно условљених и повезаних листа компонената које формирају комуникативне ситуације: 1) социјалне и комуникативне улоге; 2) место где се одвија комуникација; 3) теме и планови за њихово откривање; опис врста активности учесника у комуникацији о одабраној теми; 4) функције језика и намере; 5) општи семантички и граматички концепти, потенцијално неопходни за све теме и ситуације комуникације; 6) тематски специфични концепти; 7) обавезни и необавезни граматички, лексички и фонетски минимум.
Дакле, у комуникативно оријентисаној настави предност се даје, не граматичком, већ ситуационо-тематском критеријуму у којем је избор конструкција и речи тематски условљен (*Школа*; *Спорт*; *Природа*; *Храна* итд.). Овај критеријум условљен је и учесницима у комуникацији, времену, догађајима, резултатима радњи. Овако конципирани програми пружају ауторима могућност да у уџбенике укључе оригиналне текстове и дијалоге, мада не увек комуникативно смислене за ученике (Исто: 77-78).

Да резимирамо, комуникативни приступ усвајању језика подразумева учење језика кроз говорне чинове који се дефинишу као „могући искази у неком комуникативном чину" (Точанац-Миливојев 1997: 61). „Свеукупност говорних чинова једног језика била би једнака свеукупној конструкцији комуникативне компетенције. Међутим, обимност и непредвидљивост тема о којима се може говорити доводе у сумњу опис свеукупних комуникативних јединица. Ипак, ове чињеница не доводи у питање корист и ефикасност која се у настави може постићи увођењем осведочених, предвидљивих и употребом систематизованих комуникативних јединица" (Исто).

Иако учити говорне чинове значи учити како говорити једним језиком, да би се комуникативно усмерена настава језика сматрала успешном ученици морају имати могућност употребе језика у реалним говорним ситуацијама.

3.3 Комуникативна компетенција

Концепт компетенције није нов. Филозофи и дидактичари одувек су разликовали знање (компетенцију) и реализацију (активност). Да би научио како да црта, решава математичке задатке, добро говори, компетентно чита и пише човек мора стећи одговарајуће знање и способност да их примени. Шта се подразумева под знањем и способношћу, како га идентификовати и измерити (проценити), Вјатутњев сматра да нема јединственог одговора. Под компетенцијом он подразумева „свесно или интуитивно познавање језичког система које нам служи за конструисање граматички и семантички исправних реченица, а под реализацијом – способност и умење да се познавање система демонстрира говором" (Вятютнев 1984: 68-69).

Језик као средство комуникације лингвисти деле и дају предност проучавању оних делова који их занимају. У овоме нема ничег необичног, ово је природан начин разумевања сложених појава. Међутим, методолози који су суочени са задатком да ученике подучавају говорној активности не могу се ограничити на формирање једне језичке компетенције међу ученицима. Због тога су, уз граматичку оријентацију, ученици научили не само правила и речи, већ и пуно читали, а читање је једна од врста природне комуникације. Наставници и ученици нису могли да се не позабаве комуникативном функцијом језика. Стога ученици не уче само правила која су у основи конструкције дубоких структура које се трансформишу помоћу семантичких, синтаксичких, морфолошких и фонетских правила у процесу генерисања говора у граматички исправне реченице, већ су их и схватали, најчешће индуктивно, због недостатка научних описа и правила функционисања језичких система. Њихово знање језика спонтано је прешло границе језичке компетенције. И то је логично, јер за говорну активност једна језичка компетенција, чак и врло добро обликована, није довољна.

Комуникативна компетенција је сложена целина и мало је вероватно да се она може описати у оквиру једне теорије. Према мишљењу Вјатутњева (Исто: 70) проблеми

комуникативне компетенције могу се поделити на лингвистичке, психолошке и социолингвистичке. Комуникативна компетенција било које особе биће непотпуна ако је пажња усмерена само на усвајање лингвистичког знања, а не узимају се у обзир његови мотиви, интереси, комуникативне потребе (социолингвистички фактори), и ако се не узму у обзир технике и методе за израду креативних комуникативних стратегија неопходних за сврсисходну и смислену комуникацију (психолошки и социолингвистички фактори). Дакле, није довољно само одређене целине и правила тих целина укомпоновати и сместити у човеково сећање, већ имати знања и способности све то комбиновати у говорне програме.

Сам термин, комуникативна компетенција, најпре се јавља у студијама антропологије комуникације дефинисана као способност која је део друштвене и културне праксе једне заједнице, а у којој језик заузима централно место. Када се применила у настави језика, њено значење изгубило је нијансу која се односила на ту праксу и скоро се само интерпретирала као одговарајућа употреба језика. Међутим, тај концепт се профилисао у мери у којој су га сагледавали и употпуњавали различити теоретичари (Андријевић 2016а: 65).

Под компетенцијом Ноам Чомски подразумева сва лингвистичка знања која сваки појединац поседује и употребљава их за конструисање реченица, док је начин на који се језички систем употребљава у комуникацији назвао перформанса (Chomsky 1965: 4). У савремену лингвистику, говорећи о теорији трансформативно генеративне граматике из 1965, увео је дихотомне појмове језичка способност тј. компетенција (**енгл.** *Competence)* и говорна делатност тј. перформанса (**енгл**. *Performance),* нагласивши да у томе види једну „фундаменталну дистинкцију” на којој би лингвистика требало да почива. Чомски сматра да је компетенција интериоризовано познавање граматике које омогућава говорнику да препозна и произведе неограничену количину реченица полазећи од ограниченог броја правила. То је урођена способност идеалног говорника у хомогеном друштву. Овакав став наишао је на критику, посебно од оних који нису сматрали да је овај модел компетенције универзално благо које припада свима, независно од тога ко га и како користи. И сам Чомски касније је редефинисао појам компетенције као нешто што зависи од теоријског знања и способности да се то знање употреби за постизање различитих циљева. Дакле, уобличава нову дефиницију, која има у виду и контекст у коме се одиграва. Перформансу посматра као моменталну језичку реализацију на основу компетенција или, другим речима, „стварну употребу језика у конкретним ситуацијама” (Čomski 1972: 61).

Овој подели и когнитивном концепту компетенције супротставио се Дел Хајмс, који није прихватио став о супериорности лингвистичког система над комуникацијом и реализацију језичке креативности кроз прављење реченица без икаквог смисла. Влада мишљење да он, а и остали противници трансформативно генеративног тумачења компетенције и комуникације, нису добро разумели и интерпретирали оно за шта се Чомски у својој теорији залагао. Хајмс (Hymes 1972a: 282) се залагао за један шири појам компетенције, односно за његову употребу као општег термина за све способности човека засноване на знању и употреби. Комуникативну компетенцију дефинисао је као комплекс целокупног граматичког, психолингвистичког, социокултурног и практичног знања које говорник или ученик поседују, чему је додао и способност да се тај језик употреби.

Кембел и Вејлс (Campbell – Wales 1970: 247) међу првима су указивали да Чомскијева подела на компетенцију и перформансу не узима у обзир социокултурни значај исказа у одређеној ситуацији или у контексту у коме се употребљава. Као и Хајмс, ови аутори истичу значај не само „граматичности”, већ и „прикладности” у неком контексту. „Морамо објаснити чињеницу да нормално дете усваја знање о реченицама, не само као граматичких, већ и као прикладних. Он или она усваја способност да зна када да говори, а када не, и о чему да говори, са ким, када, где и на који начин” (Hymes 1972a: 277).

Видовсон (Widdowson 1983: 27) такође прави разлику између компетенције и способности. Његова дефиниција комуникативне компетенције односи се на истовремено познавање лингвистичких и социолингвистичких правила, а способност, коју још назива и комуникативном или процедуралном способношћу, сматра вештином која је потребна у

примени знања за стварање значења. По његовом мишљењу, способност није компонента компетенције, већ је активна снага која покреће креативност. Након дефинисања комуникативне компетенције на овај начин, сврстан је у групу теоретичара који су у односу између компетенције и перформансе дали примат перформанси, односно стварној језичкој употреби.

Разлика између комуникативне компетенције и стварне комуникације може се сагледати још и на овај начин: комуникативна компетенција представља важан део стварне комуникације и односи се на знање (знања које појединац поседује о језику и другим аспектима комуникативне употребе језика), и на вештине у употреби тог знања приликом интеракције у стварној комуникацији (Canale 1983: 5).

Врло је важно да разумемо да комуникативна компетенција није метод. „Она је начин описивања онога што изворни говорник зна, што му омогућава да остварује ефикасну интеракцију са другим изворним говорницима. Изворни говорник зна, не само како да каже нешто, већ и шта да каже и када да каже" (Savignon 1976: 5).

Савињон (Savignon 2002 према Нешић 2018: 24-25) уз помоћ модела обрнуте пирамиде описује комуникативну компетенцију као скуп од четири једнако важних компонената које су међусобно повезане и не могу се развијати или мерити посебно. Уколико дође до побољшања у једној од компоненти, то ће се неизбежно одразити на целокупан развој комуникативне компетенције. Четири компоненте обрнуто пирамидалног модела комуникативне компетенције јесу:

- **граматичка компетенција** – обухвата граматичке форме, а односи се и на способност препознавања лексичких, морфолошких, синтактичких и фонолошких карактеристика језика, као и на начине на које их користимо како бисмо тумачили речи и реченице. Дакле, граматичка компетенција не односи се на способност изношења одређеног граматичког правила, већ на способност да то правило користимо приликом интерпретације или изражавања неког значења.
- **дискурсна компетенција** – односи се на повезаност изговорених или писаних речи, израза како би сачинили текст или целину. Текст може бити песма, телефонски разговор итд.
- **социокултурна компетенција** – односи се на друштвена правила употребе језика. Она захтева разумевање контекста у ком се језик користи, односно које улоге учесници имају, какве информације размењују и функцију те интеракције. Приликом комуникације на мултикултурном нивоу, поред тога што учесници препознају и држе се друштвених правила у употреби језика, они морају да поседују знање о одређеној култури, као и да буду отворени за нову културу. Дакле, учесници у комуникацији треба да узму у обзир културолошке разлике у правилима употребе језика. Ауторка то назива „културолошка флексибилност" или „културолошка свест".
- **стратегијска компетенција** – односи се на стратегије које користимо у непознатим контекстима да бисмо их савладали, на пример, онда када смо ограничени недовољним познавањем правила. Значај стратегијске компетенције смањује се искуством којим побољшавамо граматичке, дискурсне и социокултурне компетенције.

Душанка Точанац Миливојев (Точанац-Миливојев 1997: 52-54) комуникативну компетенцију дефинише као комплекс потребних умећа која говорно лице покреће ангажујући се у једном језичком догађају. Аутори, Henri Boyer, Michele Rivera и Michele Pendanx у својој *Nouvelle Introduction a la didactique du français langue etrangere*[9] наводе скуп од пет компетенција знања/умења на којима се заснива и почива комуникативна компетенција:

- **семиолингвистичка компонента** која интегрише сва знања/умења и представе о језику, тј. његово фонолошко/фонетско и лексичко/семантичко односно граматичко функционисање, као и друге системе који се јављају при усменом изражавању (гестови, мимика), или при изражавању у писаној форми (ортографија, интерпункција);

[9] Boyer at alter, Nouvelle Introduction…,48-51 према Точанац-Миливојев 2017: 53.

- **референцијална компонента** тј. онај део знања/умења која се у процесу наставе саопштавају као цивилизацијски садржаји и представљају терен језика који се учи и којим се обухватају представе о самој територији, клими, геологији и зоологији итд.;
- **говорно-текстуална компонента** под којом се подразумевају знања/умења која су у вези са употребом језика у одређеним разговорним ситуацијама или у ситуацијама састављања неке поруке као дела једног целовито организованог исказа;
- **компонента која је у вези са компетенцијом друштвене прагматике**, односно са знањима/умењима која се односе на употребу норми легитимних у једној средини;
- **етно-социокултуролошка компетенција** којом су обухваћена знања о колективним представама лингвистичке заједнице и о идентификацији тог колективитета са разним друштвеним, политичким и религиозним ставовима који се одражавају на пољу културе. Ту се интегришу савремени токови збивања са догађајима из прошлости који улазе у домен историјске и културне баштине, толико потребне за разумевање духа самог језика и људи који њиме говоре.

Канал, као што рекосмо, посматра комуникативну компетенцију и као способност и као стварну комуникацију. Његов модел комуникативне компетенције састављен је од четири компоненте: 1) граматичке компетенције; 2) социолингвистичке компетенције; 3) стратегијске компетенције; и 4) дискурсне компетенције (Canale 1983: 29-31).

Сви наведени аутори говорећи о комуникативној компетенцији слажу се у једном: крајњи циљ стицања комуникативне компетенције јесте компетентност тј. способност ученика да примени све елементе комуникативне компетенције у реалним условима.

3.4 Социокултурна оријентација у учењу језика

С обзиром на то да методе у настави страних језика имају упориште у језичким теоријама и теоријама о учењу и подучавању језика, можемо рећи да је социокултурни[10] аспект проучавања језика и усвајање социокултурне компетенције настало на темељима социокултурне теорије коју је поставио руски психолог Лав Виготски. Основна питања којима се Виготски бавио, а тичу се језика и језичког развитка, јесу однос говора и мишљења и развој симболичке функције код деце.

Говор се посматра као друштвено средство мишљења. „Развитак унутрашњег говора условљен је углавном споља, развитак логике детета је, као што су показала Пијажеова испитивања, непосредна функција његовог социјализованог говора. Мишљење детета ... развија се у зависности од савлађивања социјалних средстава мишљења тј. у зависности од говора” (Vigotski 1977: 130). У погледу развоја симболичке функције Виготски сматра, да се детету на узрасту од једне и по године не може приписати свесна и изузетно сложена интелектуална операција симболичке функције говора, јер се то не слаже са општим интелектуалним нивоом детета, већ истиче да се функционална употреба знака јавља код детета знатно касније. Дете дуго не постаје свесно симболичког значења говора већ се користи речју као једним од својстава ствари (Исто: 128).

Однос између говора и мишљења мења се у току развитка и по обиму и по квалитету. Развој говора и мишљења до одређеног тренутка теку независно један од другог, да би се у одређеној тачки повезали, након чега „мишљење постаје говорно, а говор постаје интелектуалан” (Vigotski 1977: 118). Развој мишљења зависи од говора, од средстава мишљења и од социокултурног искуства детета. „Упоређивање развитка унутрашњег говора и говорног мишљења са развитком говора и интелигенције, који је у животињском свету и у

[10] У литератури наилазимо на писање појма **социокултурни** са и без цртице (*социокултурни, социо-культурни*). Определили смо се за писање облика без цртице позивајући се на *Правопис српскога језика Матице српске* у којем стоји „да се спојеви са несамосталним првим формантом пишу спојено, ако нема посебних разлога за полусложеничко и одвојено писање” (ПСЈ, 2002. 49. а), 91).

најранијем детињству текао посебним одвојеним линијама, показује да један развитак није напросто непосредан наставак другог него се изменила и сама природа развитка, од биолошког у друштвено-историјски. Говорно мишљење не представља природан, него друштвено-историјски вид понашања, који се зато одликује у основи многим специфичним својствима и законитостима, који се не могу открити у природним видовима мишљења и говора" (Исто: 130-131).

Из онога како је Пешић (Пешић 1998: 11-14) обрадила и изложила виготскијанску концепцију развоја видимо да кључну улогу у когнитивном развоју имају различити семиотички системи, од којих је најважнији језик као основно средство мишљења. Тумачећи генезу виших менталних функција, Виготски сматра да семиотичка средства прво имају комуникативну (социјалну, интериндивидуалну) функцију, а затим у процесу развоја бивају интернализована и трансформисана у индивидуална, интрапсихичка средства за организацију и контролу психичких функција. Ментални развој је по својој суштини социогенетички процес, јер се током развоја интернализују културне творевине, као и постигнућа заједничке социјалне делатности. Све менталне функције специфичне за човека (као што су вољна пажња, логичко памћење, апстрактно мишљење, сложене емоције итд.) социјалног су порекла, и не би се могле развити без конструктивне улоге социјалне интеракције. Реч је о асиметричној социјалној интеракцији, најчешће између детета и одраслог, у којој одрасли имају развијенију когнитивну структуру и релевантна културна знања и умења, као и способност да та знања у односу са дететом екстернализује. Одрасле особе у интеракцији (нпр. родитеље и наставнике) можемо посматрати као „представнике" културе који посредују у дечијем развоју тј. социогенези његовог интелекта и целокупне личности.

Из претходно наведеног видимо да представници социокултурне оријентације сматрају да се психичке функције формирају и организују кроз интеракцију човека са спољашњом средином (физичком, али и социокултурном) па је у процесу усвајања језика код деце, улога друштвене средине у којој дете одраста кључна за појаву и обликовање говора. То је заједничка активност детета и одраслог, која је посредована различитим културним творевинама тј. инструментима у виготскијанском смислу. Дечији развој је директан производ његове културе и одвија се кроз интеракцију са околином.

Све док боравимо у сопственом свету, лична искуства и основне норме и вредности чине нам се „нормалним". Учење страног језика неизбежно нас доводи у контакт са новим светом у којем, иако је њихов свет „у принципу" сличан нашем свету (у својим основним димензијама живљења) и раде прилично исте ствари као и ми, људи су другачије уредили своје окружење и устројили своје социјално понашање према различитим конвенцијама. Стога можемо искусити различите обрасце понашања и различито уређење социјалних структура и институција. Учење страних језика с једне стране, проширује наше социокултурно искуство на нове димензије, али с друге стране чини нас свесним специфичности нашег сопственог света.

Друштвена средина важан је предуслов за нормалан психички и језички развој деце. Показатељ њене важности јесу изучавања која су пратила развој деце која су расла у социјалној изолацији. Ова изучавања показала су да изолација спречава развој симболичких средстава, па и говора (деца остају нема), док се способност за њихов развој не губи уколико постоје емоције и пажња, и ако постоје неки облици пресемиотичке комуникације.

На питање, може ли културни систем веровања, знања и друштвеног поретка утицати на усвајање одређених граматичких конструкција, заступници социокултурног становишта тврде да без обзира на урођене граматичке способности деца не могу генерисати говор, речи и граматичке конструкције самостално. Специфичности које карактеришу језик морају се усвојити из непосредне околине, да би се језик детета синхронизовао са језиком других у окружењу. Тако усвајање граматичких конструкција мора обухватати стицање језичке и културне компетенције. Пошто су граматичке конструкције систематски повезане са друштвеним поретком, културним уверењима, вредностима и знањем, онда оне носе

социокултурна значења која се усвајају заједно са формалним обележјима (Ochs – Schieffelin 1995: 84-85).

За теоретичаре ове оријентације процес образовања јесте развој који се одвија у специфичном социокултурном контексту. Основна идеја је да квалитет знања, интелектуалних функција и способности које се развијају код ученика директно зависна од карактеристика интеракције у настави. Добро осмишљено и вођено образовање укључује ученика у квалитативно нове интелектуалне активности, при чему наставник обезбеђује вођење, усмеравање и различите облике помоћи.

Иначе, и сам процес школског образовања представља специфичан облик (асиметричне) социјалне интеракције у којој се подстичу и изграђују управо оне функције и способности које се налазе у *зони напредног развоја*[11]. Наставни процес подразумева разноврсне облике заједничке активности детета и одраслог, у којој дете систематски интернализује различите социокултурне инструменте и постигнућа заједничке делатности. Они затим квалитативно мењају и унапређују његово когнитивно функционисање. Овако схваћено образовање, односно учење далеко је од простог усвајања знања из различитих школских предмета, и тако конципирано, оно заиста представља формативни фактор развоја, снагу која га уједно и гради и усмерава.

3.5 Појам и карактеристике социокултурне компетенције

Настава страних језика данас незамислива је без социокултурних садржаја. Иако социокултурно учење није експлицитно идентификовано као когнитивни циљ, циљни свет је имплицитно присутан у многим компонентама које чине учење страних језика (нпр. у лексемама, текстовима, сликама, ситуацијама, људима и њиховим улогама и радњама, вежбама итд).

Већ смо напоменули да је циљ наставе страног језика формирање комуникативне компетенције, која као компоненту садржи и социокултурну компетенцију. Без познавања социокултурне позадине немогуће је формирати комуникативну компетенцију. Учење страног језика осмишљено је тако да формира личност способну и вољну да учествује у интеркултурној комуникацији, али таква личност не може да се формира без познавања социокултурних карактеристика земље чији језик деца уче.

Социокултурна компетенција подразумева упознавање са земљом, културом, начином живота и менталитетом циљног језика. Такође, она подразумева и „упознавање ученика са етничким и културним специфичностима говорног понашања и способношћу да се користе они елементи социокултурног контекста који су релевантни за стварање и перцепцију говора са становишта изворних говорника: обичаји, правила, норме, социјалне конвенције, ритуали, социјални стереотипи” (Азимов – Щукин 1999: 33). Формирање социокултурне компетенције у савременој методици решава се са становишта социокултурног приступа настави језика (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, В.В. Сафонова, Ю. Е. Прохоров, Е.А. Смирнова, П.В.Сысоев, И.И. Халеева, L. Bloomfield, M. Byram, G. Hofstede, C.J. Kramsch, G. Neuner, J.A. van Ek и др.).

Основа овог приступа, према (Раичевић 2007: 67), јесте додељивање посебне кумулативне функције језику којом се означава способност језика да бележи и чува екстралингвистичке информације у језичким јединицама. Језик је полифункционална појава јер садржи неколико типова језичких функција: когнитивну (сазнајну), комуникативну (функцију општења) и кумулативну (културоносну) функцију. Све језичке функције су у потпуности корелативне са често истицаним компетенцијама у настави страног језика. Та компетенција може да се испостави на овај начин:

---

[11] Концепт *зона напредног развитка* подразумева све оне функције и способности детета које се још нису развиле, али које се могу актуализовати сарадњом са одраслима. Према Виготском, управо асиметрична социјална интеракција у зони напредног развоја представља одлучујући, формативни фактор развоја, док централно питање развоја јесте питање природе те интеракције (Пешић 1998: 12).

- лингвистичка компетенција → когнитивна функција
- комуникативна компетенција → комуникативна функција
- социокултурна компетенција → кумулативна функција језика.

Обучавање страном језику из перспективе социокултурног приступа изводи се у контексту дијалога култура, узимајући у обзир разлике и карактеристике перцепције ученика о свету језика који се проучава. Дијалог култура важан је концепт за културологију и лингводидактику јер представља интеракцију култура у процесу учења језика, без којег није могуће адекватно међусобно разумевање представника различитих лингвокултуролошких заједница.

Изворни говорник посматра културу из етноцентричне перспективе тј. у основи система уверења и вредновања користи сопствено социокултурно искуство и његов контакт са другим културама. Они који уче језик имају другачију перцепцију исте културе, из њихове сопствене етноцентричне перспективе. Стицањем социокултурне компетенције у стању смо да културолошке системе различитих језика доводимо у везу. Таква компетенција претпоставља спремност да се ступи у комуникацију и преиспитају сопствене вредности односно, стиче се способност децентрирања. Етноцентризам је обележје готово сваке заједнице, јер у колективној представи долази до увећане и улепшане слике о својој заједници, а исто тако умањене и нагрђене представе о другим заједницама. Неспоразуми између две заједнице и њихове културе настају када стање у ком се оне нађу тумаче на различите, супротне или чак искључиве начине. Овакви неспоразуми могући су и унутар једне културе у којој су започети процеси социјалне и културне диференцијације (Шушњић 2015: 449).

Две културе које доводимо у везу тј. конфронтирамо могу имати извесна подударања, али не можемо рећи да се у потпуности поклапају, иако припадају, рецимо, истој језичкој породици, јер свака култура има националне и интернационалне одлике. Две културе које су у контакту позајмљују културне елементе једна од друге, а то позајмљивање не одвија се увек као механички процес, и није увек аутоматска последица културних контаката. Када се процес позајмљивања догоди, често се позајмљени елемент културе преиспитује и добија другачије значење од оног које носи у култури из које је позајмљен. Утицаје националних специфичности одређене лингвокултуролошке заједнице на процесе и резултате међуетничке комуникације не треба ни преувеличавати ни занемаривати.

Културна антропологија усмерила је сву пажњу на уочавање разлика међу културама, али јој измиче поглед на сличности. Културе нису сасвим различите, јер се онда припадници тих култура међусобно не би разумели: разумевање подразумева да имају нешто слично, нешто заједничко, макар то били заједнички проблеми или заједничке особине (Шушњић 2015: 471). Такође, када знамо да највећи број свих идеја, веровања и вредности једне културе чине позајмице из других култура, јасно је да су се културе развијале и обликовале приликом сусрета са другим културама које се од ње разликују. „Историја свих култура је историја културних позајмица” (Said 2002: 389).

Тако долазимо до закључка да не постоји изоловани појединац (народ), он је увек у односу са другима (другим народима) ма колико се осећао одвојеним од њих. „Дијалог култура увек је био и остаје неки облик размене. Потребан је разговор свих векова, свих народа и свих култура, да би се добили одговори на вечна питања што их поставља људски немир. Разговор је обележје високе културе, јер је и она сама могла настати из плодних сусрета са другим културама. Уништавајући неку страну културу, један народ, а да тога није ни свестан, уништава и једну друкчију могућност свога властитог мишљења, веровања и делања. Ко се поистовећује само са вредностима своје културе, тај је слеп за све друге културе, осуђен да духовно не расте” (Шушњић 2015: 203).

Занимљиво је и то, да гледање на страни свет из наше социокултурне перспективе често доводи до врло ограничене перцепције нама познатих аспеката страног света, које затим претумачимо док се не уклопе у наш сопствени систем друштвеног живота. У том случају привремени иностранi свет који је створен врло је близак нашем сопственом свету, и

нема пуно везе са стварношћу страног света. Може се чак догодити да нам сопствене социокултурне категорије не помогну да прихватимо страни свет. У том случају чини нам се да је тај страни свет непријатељски настројен, чак и претећи, пре свега ако се додирну осетљива подручја „нормалности" (нпр. табу подручја). Слике страног света у таквој ситуацији остају магловите и осећамо се угроженим од стране нама непознатог света. Наша „природна реакција" може довести до збуњености, а понекад и одбојности која опет доводи до одбацивања и стварања предрасуда. Зато је важно развити интеркултурну осетљивост која има за циљ прихватање културних разлика и која претпоставља развој од крајњег етноцентризма ка потпуном етнорелативизму (Бенетов модел)[12]. Културни релативизам претпоставља прихватање различитих култура и свест о различитим вредносним системима (Пухир 2019: 682-690).

Језик је једно од најтрајнијих подручја људског духа. Он је чувар, гарант вековних националних традиција, духовне културе, па је проблем испољавања менталитета кроз језик у овом тренутку један од најважнијих проблема савремене лингвистике. Ништа не одражава унутрашњи свет, „душу народа", његову јединственост као језик који одражава не само историју, већ и национални поглед на свет. Средином 19. века, у време национално оријентисаних изучавања језика, а у духу постромантичарских идеја, Вилхелм фон Хумболт изнео је став да се вредности различитих националних култура изражавају у њиховим језицима. Хумболтова идеја о посебности националних језика јачала је и слабила, али до данас не само да није превазиђена, већ је и обогаћена новим приступима.

У савременим приступима усвајања страних језика културни садржаји означени су као кључни за успешну комуникацију, те се одбацује премиса да се језик може усвојити без укључивања социокултурног контекста. Оно што још увек није довољно јасно јесте дефиниција тих садржаја. Да бисмо дошли до довољно прецизног одговора шта чини те садржаје најпре ћемо одредити циљ, садржај и нивое социокултурне компетенције, садржај социокултурних средстава говорне комуникације, као и шта чини објекте проучавања социокултурне компетенције.

Наиме, Шчукин (Щукин 2015: 182-183) као циљ постизања социокултурне компетенције поставља овладавање:

- социокултурним знањем о земљи циљног језика, духовним вредностима и културним традицијама, особеностима националног менталитета и понашања у смислу комуникације са изворним говорницима;
- начинима коришћења језичких јединица на основу стечених знања и вештина у разним ситуацијама комуникације, узимајући у обзир постојеће сличности и разлике између социокултурног садржаја матерњег и страног језика усмених и писаних текстова;
- способностима за интеркултурну комуникацију. Присуство такве способности претпоставља формирање одређених особина личности у учионици укључујући отвореност, толеранцију, спремност за комуникацију. Отвореност значи ослобођеност од предрасуда према представницима друге културе. Отвореност је повезана са способношћу особе да толерише појаве које су за нас необичне у другим културама.

Социокултурна компетенција садржи: **лингвистичку компоненту** у облику језичких јединица са националним културним садржајем (еквивалентна, нееквивалентна, фонска лексика, речи са националном и културном семантиком, стране речи, фразеолошке јединице, пословице итд.); **прагматичну компоненту** – правила понашања изворних говорника у различитим комуникацијским ситуацијама; **естетску компонент**у − информације о томе шта треба сматрати прихватљивим/неприхватљивим у погледу перцепције лепоте у условима стране културе; **етичку компоненту** – разумевање моралних ставова који су прихватљиви међу изворним говорницима; **компоненту која је специфична за земљу о којој се говори** –

[12] Бенетов развојни модел интеркултурне осетљивости осветљава стадијуме кроз које људи пролазе када се суочавају са тешкоћама у интеркултурном контакту. Он разликује три основна стадијума етноцентризма (порицање, одбрана, минимизирање) и три стадијума етнорелативизма (прихватање, адаптација, интеграција), а унутар њих још неколико развојних међустадијума (детаљније в. Bennett 1993).

знање о земљи, култури, начину живота представника заједнице чији се језик проучава (Исто: 183).

Нивои социокултурне компетенције зависе од дубине залажења учесника у комуникацији у културу страног језика и способности коришћења стечених информација у различитим комуникацијским ситуацијама. У једном од радова из културологије (Милославская 2001: 20) говори се о три нивоа такве компетенције. Први ниво је ниво културне интеракције или културне толеранције, односно културна толеранција на поступке, мишљења, идеје који се не поклапају или разликују од наших. Други ниво је ниво културног разумевања. На овом нивоу се постиже међусобна културна адаптација у којој су учесници у комуникацији спремни да се договоре и прихватају поступке и идеје других људи. Трећи ниво је ниво културне међусобне повезаности. На овом нивоу постоји међукултурно јединство (удруживање) учесника у комуникацији.

Који објекти проучавања спадају у социокултурну компетенцију најсвеобухватнији одговор даје Шчукин, а следи и детаљније описивање сваког од њих:

- фонска знања;
- средства језика које изворни говорници користе како би изразили своје комуникативно понашање и обезбедили могућност интеркултурне комуникације (еквивалентна, фонска, безеквивалентна лексика, фразеологија, афоризми);
- средства невербалног понашања (мимика, гест, поза, изглед);
- облици свакодневне комуникације као одраз националних карактеристика (менталитета) носиоца језика;
- културне склоности различитих народа сачуваних у речи;
- тактика говорног понашања (Щукин 2015: 220).

Фонска знања (**рус.** *фоновые знания*; **енгл.** *background know1edge)* користе се у процесу говорне комуникације и манифестују се у облику семантичких асоцијација и конотација. Према Шчукину разликују се четири врсте фонских знања: а) прва група подразумева опште људско знање, које може обухватати концепте или појмове попут *љубави*, *живота*, *сунца*, *ветра* итд.; б) друга група подразумева регионално фонско знање, укључујући и изражавање помоћу дијалекатских речничких јединица; в) трећу групу чине фонска знања из одређене социјалне групе, односно знање карактеристично за одређену професију нпр. концепти повезани са активностима лекара, адвоката, инжењера; г) четврту групу чине фонска знања која су позната свим припадницима одређене етничке и језичке заједнице и одражавају карактеристике културе, начина живота, обичаја одређеног народа. За Русе то је *самова*р – предмет непознат многим странцима, или рецимо *тусовка*, *ближнее зарубежье*, *перестройка*, *силовик* (Щукин 2015: 193). **Фонском лексиком** назива се лексика са израженом културном компонентом, која је сачињена од речи које на појмовном плану имају еквиваленте у другом језику, али се у неким семантичким одликама не подударају. Карактеристичне разлике у поимању датих речи од стране носилаца језика и лица која га уче као страни проистичу из постојања или одсуства „фонских знања” везаних за дату језичку и културну заједницу. **Еквивалентну лексику** чини лексика чије се значење поклапа са лексичким фоном матерњег језика. Разумевање значења таквих лексических јединица обично не изазива потешкоће и за њихово тумачење служимо се класичним преводом. То је углавном лексика која се користи у свакодневној комуникацији. **Нееквивалентна (безеквивалнетна) лексика** је, како истиче (Кончаревић 2018: 219) „назив за речи и постојане скупове речи (устаљене синтагме) које се односе на реалије (ствари, процесе, ситуације) присутне у животу и култури заједнице тога језика, али које не постоје у животној пракси неке друге језичке заједнице, па стога немају одговарајућих лексичких јединица. У српској говорној средини, тако, нееквивалентне су ове руске речи које се односе: а) на реалије које код нас не постоје, и б) за које не постоје одговарајуће речи у нашем језику. Између лексике за коју је очигледно да је нееквивалентна и лексике која то није постоји низ прелазних случајева који се приближавају једној или другој страни, али код којих не можемо да се са сигурношћу определимо у коју ћемо их категорију сврстати”.

Социокултурни потенцијал **фразеологизама** је веома висок и њима припада посебно место у настави, јер без познавања фразеологизама није могуће практично владање језиком. У нашим уџбеницима срећу се фразеологизми попут: *человек в футляре*, *шапка Мономаха*, *быть баклуши*, *играть в прятки*, *ехать зайцем*, *начать с азов*, *стреляный воробей*, *спать без задних ног*, *без году неделя* итд. Посебно је важно одредити фразеолошки минимум који одговара одређеном нивоу и профилу наставе. Поред фразеологизама неопходно је познавање **паремија, пословица и изрека**, којима је својствена кумулативна и директивна функција: „оне, с једне стране представљају одраз колективног искуства, својеврсне етичке аксиоме, а с друге стране, оне усмеравају, модификују, стимулишу или мотивишу поступке и понашање личности" (Кончаревић 2004: 191). Драгољуб Величковић, бавећи се проблематиком паремија и могућношћу њиховог транспоновања на страни језик подвлачи да су паремије „пре свега носиоци амбијенталних географских, климатских, етнографских, етичких, социолошких, историјских, друштвено-политичких и философских елемената" (Величковић 1990: 54-61). **Афоризми,** као кратке изреке, које садрже уопштену, целовиту мисао, познату свим изворним говорницима су посебно интересантни ученицима. Налазе се у белетристичким и новинарским текстовима, обављајући у њима различите функције: морализаторске, когнитивне, оцењивачке.

Невербална средства комуникације укључују радње карактеристичне за одређену културу, радње које се у процесу комуникације исказују уз помоћ гестова, мимике, изгледа, држања, позе. Невербална средства у вербалну комуникацију уносе одређену семантичку, емоционалну информацију. Највећи број информација преноси се невербалним путем и то чак 55%, док вербалним средствима (речима) 7%, и звучним средствима (тон гласа, интонација) 38% (Пиз 1992: 2). Данас је фокус на компаративном проучавању невербалних средстава комуникације којих још увек нема у великом броју. Занимљиво је рецимо да се у руској комуникацији користи само пет невербалних сигнала непријатељства, а више од двадесет невербалних сигнала пријатељског односа (Прохоров – Стернин 2002: 159). Код гестова и мимике посебно је уочљива национално-културна обојеност.

Менталитет као начин размишљања представника одређене културе, утиче на стереотипе њиховог понашања, и као последица тога, јавља се очекивање сличног понашања од стране осталих учесника у комуникацији. Е.И. Пассов дефинише менталитет као „национални аспект човековог погледа на свет, као субјект културе чији је извор језик, култура, индивидуалност и начин деловања (Пассов 2005: 24).

Упознавање са социокултурним средствима комуникације и формирање социокултурне компетенције треба да има за циљ упознавање ученика са чињеницама културе страног језика, разумевање њиховог места у светској култури у поређењу са чињеницама њихове матерње културе. Упознавање, и употреба чињеница стране културе које улазе у њихов систем вредности у говорној комуникацији чини социокултурну компетенцију.

Један од задатака наставе језика са становишта социокултурног приступа је формирање константе мотивисаности за учењем језика и културе страног језика у дијалогу са матичном културом. У општем образовном и васпитном плану, овај приступ омогући ће идентификовање заједничких моралних смерница у животу два народа и разликама међу њима.

Одсуство или недовољно формирање социокултурне компетенције може узроковати грешке социокултурне природе. Као резултат таквих грешака долази до дискомуникације, односно нарушавања тока комуникације страних језика. Такве грешке могу бити: а) социокултурне природе (последица ниског нивоа образовања из области културе земље циљног језика, коришћење извора који дају искривљену представу о култури земље језика који се проучава и њених представника; б) језичке природе (недовољан обим фонске и нееквивалентне лексике потребних за решавање комуникативних задатака, недостатак знања о нормама и правилима понашања циљне заједнице); ц) регионалне природе (слабо познавање земље циљног језика); г) психолошке природе (егоцентризам, који се јавља због недостатка способности за критичку процену чињеница и појава културе страног језика, недостатку флексибилности и независног мишљења). Присуство социокултурних грешака у

говору, њихов број и природа у великој мери зависе од нивоа социокултурне компетенције учесника у комуникацији.

Дидактичке димензије социокултурног аспекта изучавања страних језика Бајрам (Byram 1997: 50-51) дефинише кроз четири тачке:

- сопствено социокултурно искуство ученика које учествује у формирању његове слике света има суштинску улогу у перцепцији и вредновању социокултурних феномена страног (циљног) света. Сопствени свет не сме бити искључен из наставе страних језика, већ служи као референтна тачка за избор тема и осмишљавање задатака;
- акценат у настави страних језика јесте на развијању процедуралних, а не само декларативних знања;
- поред развијања вештина комуникације у свакодневним ситуацијама у аутентичној говорној средини са изворним говорницима, потребно је развијати и дискурзивне комуникативне стратегије попут упоређивања, закључивања, тумачења, резоновања итд.;
- неопходно је уобличавање интеркултурног говорника који је способан не само да разуме и усваја одређене информације, већ да водећи се својим интересовањима и потребама, и афективним односом према циљном језику сам долази до одређених сазнања.

Наведене дидактичке димензије социокултурног аспекта изучавање страних језика усмерава од социокултурне ка интеркултурној спознаји културе циљног језика, где фокус није само на циљној култури, већ и на међусобној повезаности и интеракцији двеју култура, изворне и циљне.

Формирање социокултурне компетенције без стицања социокултурног знања није могуће, јер социокултурно знање није само средство комуникације са представницима културе страног језика, већ је и средство за обогаћивање духовног света појединца на основу знања о култури земље циљаног језика. Оно обухвата знања о друштвеном и културном животу циљног језика, културна искуства властитог и страног језика, способност препознавања и анализирања ситуације, давања адекватне процене, проналажења начина за решавање проблема и постизање постављених циљева.

Дакле, социокултурна компетенција подразумева стицање социокултурног знања и омогућава сналажење у аутентичном језичком окружењу, омогућавајући предвиђање и избегавајући могуће социокултурно мешање, што је резултат другачијег социокултурног окружења.

Социокултурна позадина матерњег окружења игра главну улогу у формирању правих социокултурних погледа полазника који студирају стране језике. Обухвата друштвени и политички живот у матичној земљи, историјске, културне, естетске, етничке стандарде сопственог социјалног и културног окружења, као и однос према земљи страног језика. Тако да је формирање социокултурне компетенције усмерено на развој погледа на свет и разумевања историје сопствене земље и народа, и себе као носиоца националних вредности. Да бисмо постигли формирање комуникативне културе и подстакли развој духовног потенцијала код ученика морамо следити основне принципе социокултурне компетенције и то: подучавање комуникацији на страном језику у контексту дијалога култура, припрема ученика да кроз интеркултурни дијалог очувају мир и хуманизацију образовног окружења.

Посматрајући језик као знање, односно скуп знања о језику, наше интересовање је педагошко: иза таквог интересовања, које је усмерено на потрагу за идеалним методом наставе језика крије се намера да се теоријска граматика примени у дидактичке сврхе. Када касније језик посматрамо као комуникацију и разумемо га као средство за комуникацију, као делање на датом језику, а не само као знање о њему, наше интересовање постаје психосоцијално; наиме, интересује нас ко усваја страни језик, који су његови мотиви, стратегије, начин усвајања, односно више не обраћамо пажњу на језик сам по себи, већ на оне који се њиме служе, и придајемо значај начину на који то чине и комуникацији као прототипској особини језика. Најзад, када доживимо језик као интеркултурно понашање,

односно средство за развој интеркултурне интеракције, наше интересовање постаје социолошко (Vez 2006 према Андријевић 2016б: 599).

Истраживања су показала да се ученици који изучавају страни језик сусрећу са националним, културним одликама говорног понашања, културним чињеницама манифестованим у језику, народним обичајима, традицијама, сујеверјем, социјалним структурама друштва, што је део етнокултурне компетенције која је шири појам од социокултурне компетенције, и може бити предмет изучавања посебног рада.

3.6 Културолошке дисциплине у учењу страног језика

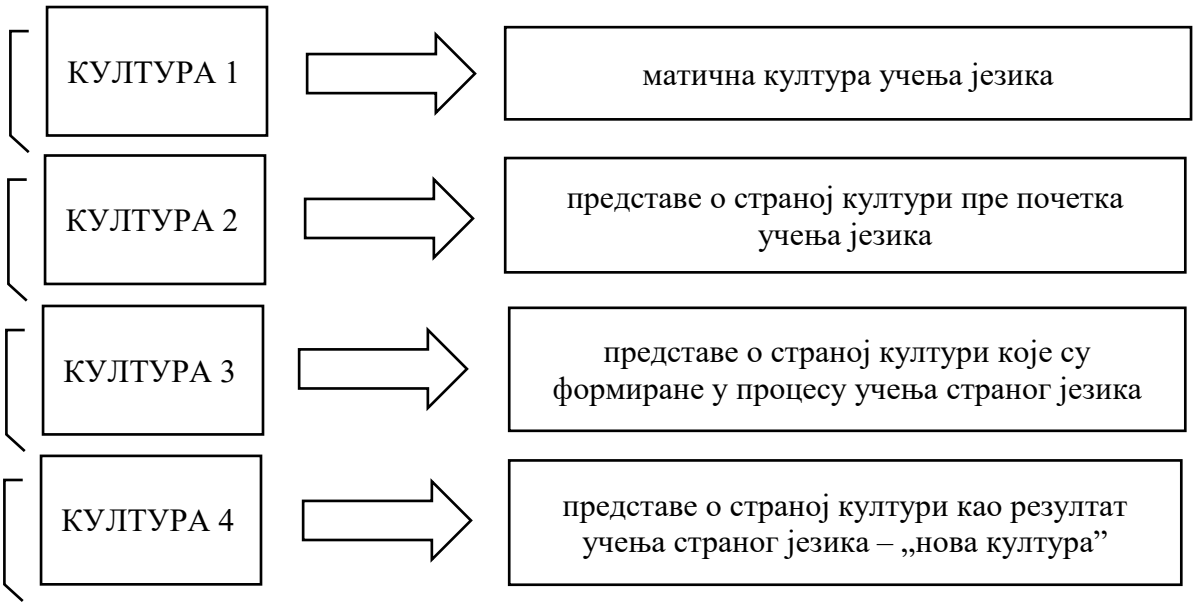
Данас постоји знатан број наука које се баве експликацијом културе, најчешће јер су препознале потребу за академским изучавањем свеукупности културних манифестација у савременом друштву. Чињеница је да су науке којима је предмет проучавања култура/е врло блиске, упућене једна на другу, да се њихови предмети често преплићу, што у објашњењу извесних појава доводи до потпуног утапања једне науке у друге друштвене дисциплине или до њиховог условног разграничавања.

На питање којој науци припада поље многоструких веза између језика и културе, Бугарски одговара да нема кратког и јасног одговора. „Област културе толико је разливена, и сама по себи и у вези са језиком, да нема једне дисциплине која би могла претендовати да све то покрије. Поједина тематска чворишта из тог широког опсега могла би спадати у надлежности антрополошке лингвистике, културне антропологије, социологије језика, социјалне психологије, културологије и других интердисциплинарних научних подручја” (Bugarski 2005: 26). Можда би једна од одредница која покрива читав спектар значења спреге језика и културе могла да одговара, а то је **етнолингвистика**. Етимолошки, овај термин упућује на повезаност између етноса и језика, што ваља прецизирати напоменом да је реч о култури тог етноса при чему се не мисли на тзв. високу или елитну него на традицијску или народну културу. Дакле, стварни *предмет етнолингвистике јесте однос између језика и народне културе*. На америчком тлу етнолингвистика углавном је обухватала проучавање домородачких заједница у доменима као што су народне таксономије биљака или болести, терминологија сродства, називи за боје и језички табу. Док је у словенском свету, укључујући и наше крајеве, круг етнолингвистичких проучавања најчешће још шири, па се под ту етикету неретко подводе сви аспекти веза између језика и традицијске културе, нарочито духовне, народног стваралаштва, што обухвата митологију и религију, веровања, обичаје, фолклор и уметност (Исто).

Динамичност промена у савременом свету и флуидност модерног друштва не заустављају се ни пред науком. То условљава и проширивање хоризонта научног разматрања феномена културе, потрагу за својеврсним теоријско-аналитичким, парадигматским иновирањем не би ли се савремено друштво што боље разумело и објаснило у свакодневном и научном дискурсу. У оваквом друштву идеја о култури игра све значајнију улогу. Воробјов (Воробьёв 1999: 126) говори о **културној лингвистици**. Он сматра да је „културна лингвистика нова филолошка дисциплина која на одређени начин проучава одабрани и организовани скуп културних вредности, истражује живе комуникативне процесе генерисања и перцепције говора, искуства језичке личности и националног менталитета, даје систематски опис језичке „слике света” и обезбеђује испуњење образовних и интелектуалних задатака наставе... Дакле, културна лингвистика је једна сложена научна дисциплина синтетизујућег типа која проучава однос и интеракцију културе и језика у њеним функцијама, рационализовање и одражавање овог процеса као интегралне структуре целина у јединству њиховог језичког и ванјезичког (културног) садржаја коришћењем системских метода и са оријентацијом ка савременим приоритетима и културним институцијама (системи норми и друштвених вредности)”.

Што се тиче упознавања са страном културом у процесу учења страног језика познато је да се не почиње „од нуле”. У тренутку започињања учења страног језика под утицајем

своје матичне културе (К1), (дакле и матерњег језика), која је формирана пре почетка учења датог страног језика, затим културе стране земље/народа, која већ постоји у представама и стереотипима о њој (К2), као и представа и сазнања о страној култури формираних током учења страног језика (К3), формира се нова култура (К4) која сада не мора да се подудара чак ни са традицијом матичне културе и пређашњим представама ученика које се код њих формирају током наставе (Слика 1. Детаљније у Щукин 2003б: 140-141).



Слика 1. Владање страном културом у процесу учења страног језика

Релативно нове дисциплине које су везане за методику наставе страног језика јесу културологија (**рус.** *страноведение и культурология*) и лингвокултурологија (**рус.** *лингвострановедение и лингвокультурология*) које су настале у крилу лингводидактике. У недостатку адекватног превода појмова који у руској науци имају прецизно и дистинктивно значење, ми смо четири свели на два. Три појма *страноведение*, *общее страноведение* и *лингвострановедение* који се често користе у говорној пракси се, или мешају, или не употребљавају у прецизном смислу. Руски термин за културологију као научну дисциплину и аспекат наставе језика, *страноведение*, најпре има тај недостатак да је вишезначан: њиме се, наиме, означава и једна географска дисциплина – регионална географија. У филологију и методику наставе руског језика овај термин ушао је заслугом Ј.М. Верешчагина и В.Г. Костомарова, који теоријски заснивају нову дисциплину на оснивачкој конференцији МАПРЈАЛ-а у Паризу 1967. године. Културологија је научна дисциплина која је за предмет проучавања, на одређени начин, одабрала целокупност података о култури земље која се учи, неопходних за остварење пуне комуникације на том језику, који су интегрална компонента наставног процеса ради остварења образовних, васпитних и интелектуалних циљева и задатака наставе (Раичевић 2007: 169)

Општа културологија (**рус.** *общее страноведение*) посматрана са дидактичког становишта, као наставна дисциплина чији предмет представља земља чији се језик учи (не као географска наука у смислу већ наведеног одређења), може се описати као целовит и кохерентан систем историјских, философских, економских, друштвено-политичких, правних, социолошких, етно-психолошких, географских и других знања релевантних за разумевање културе датог народа у садашњости и у њеном историјском развитку. То је, дакле, комплексна наставна дисциплина која нуди географске, историјске информације, као и податке о најбитнијим сферама живота савременог друштва – економској, социјално-политичкој и духовној, али у најтешњој вези са практичном наставом језика и у функцији

његовог усвајања. Другим речима, културолошки садржаји неодвојиви су од наставе језика: они доприносе успешнијем овладавању страним језиком, али с друге стране, и сам језик служи као извор података о култури стране земље у најширем смислу (Кончаревић 2004: 184).

Дакле, предмет проучавања опште културологије јесте земља чији се језик учи, са свим својим историјским, географским, друштвено-политичким, економским, правним, социолошким, философским, етнопсихолошким и другим специфичностима. *Лингвострановедение* подразумева активизацију културолошких садржаја у процесу наставе. Садржаји *страноведения* и *лингвострановедения* су исти, а разлика се односи на технике и методе представљања тог материјала и његова активација у наставном процесу.

Лингвокультурология је процес овладавања језиком где се, пре свега, усваја одређена национална култура, и то у спознајном (културолошком у ужем смислу), развијајућем (психолошком), васпитном (педагошком) и наставном (социјалном) аспекту. „У савременој методици настава културе и линговкултурологије сматрају се обавезним и органским делом наставног процеса, чији значај проистиче из циљева и задатака учења језика. Усвајање језика у комуникативне сврхе ради остваривања реалне комуникације која ће одговарати не само норми, него и узусу типичном за представнике дате језичке и културне заједнице, незамисливо је без стицања елементарне културолошке и лингвокултуролошке компетенције. Спознајни и васпитни циљеви наставе такође се знатним делом реализују кроз упознавање вредности културе народа који се датим језиком служи” (Исто: 185).

Истиче се да лингвокултурологију треба посматрати на општем социокултурном фону циљева и задатака учења страног језика као средство комуникације у дијалогу култура. Саставни део наставног процеса страног језика, који је традиционално подразумевао стицање одређених знања о земљи чији се језик учи, фигурирао је раније под називом цивилизација (у руској терминологији *цивилизация* или *страноведение* – општа културологија) (Раичевић 2007: 169). Лингвокултурологија разрађује путеве и начине презентирања, утврђивања и активирања података из области културе која је нова за ученике. Она је дакле, наставна дисциплина која у наставном процесу реализује праксу избора и презентације података о национално-културним специфичностима говорне комуникације носилаца језика, с циљем формирања социокултурне и комуникативне компетенције ученика (Исто).

Воробјов (Воробьев 1999: 126) тврди да је „лингвокултурологија комплексна научна дисциплина синтетичког типа која изучава тесну међусобну повезаност културе и језика у његовом функционисању и која одражава тај процес као целовиту структуру јединица у јединству њиховог језичког и ванјезичког (културног) садржаја.” У овом раду ослањамо се на став Верешчагина и Костомарова који сматрају да је лингвокултурологија дисциплина која тумачи културу земље чији се језик учи као предмет методике наставе – култура посматрана са становишта лингводидактике. У оквиру лингвокултурологије издваја се и неколико поддисциплина и то: лингвокултурологија посебних социјалних група, дијахронијска, упоредна, конфронтациона лингвокултурологија и лингвокултурна лексикографија.

Лингвокултурологија као теоријска дисциплина има свој предмет истраживања, а то су лингвокултуреме различитих нивоа у јединству њиховог лингвистичког и екстралингвистичког аспекта. Лингвокултуреме чине узус, говорна етикеција, номинационе и релационе јединице са културном компонентом, невербални знаци (гестови, мимика, поза, понашање). Маслова овај списак допуњује симболима, стереотипима, еталонима, ритуалима и метафорама (Филкова 2004: 192). Културеме можемо посматрати „неутрално”, из монолингвалне перспективе, и на конфронтационом плану у поређењу са другим језицима. Када вршимо њихову анализу то можемо учинити по системско-структурном принципу (на појединачним нивоима лингвокултурема) и по функционалном принципу, комплексним посматрањем лингвокултурема различитих нивоа и класа обједињених у поља као хијерархијске структуре мноштва лингвокултурема карактеристичних за одређену културну сферу и обједињених општим (инваријантним) смислом (Кончаревић 2018: 13).

Филкова (Филкова 2004: 190-197) истиче да се лингвокултурологија развија у контексту антропоцентричне парадигме савременог језикословља, која у жижу интересовања ставља човека који је творац језичке и говорне делатности. Управо је то фактор који повезује лингвокултурологију са граничним правцима и дисциплинама, као што су етнолингвистика, културна антропологија, које се такође развијају у оквиру антропоцентричне парадигме, и које имају сличан објекат и задатке истраживања. Филкова такође истиче да у научној и наставној пракси Русије и других земаља постоји одређено „дуплирање проблематике", „неиздиференцираност истраживачких и научних задатака, појмовног апарата, јединица које се проучавају", „терминолошка неуређеност". Ова ауторка сматра да је важан теоријски проблем лингвокултурологије и посебно конфронтационе лингвокултурологије, прецизно одређење објеката и предмета њиховог истраживања, у првом реду јасно разграничење објекта и предмета у оквиру поменутих граничних научних дисциплина, које такође проучавају узајамне утицаје језика и културе.

Различити аутори различито одређују предмет, односно јединице лингвокултурологије и конфронтационе лингвокултурологије. Воробјов у лингвокултуреме убраја и текст, а неки аутори помињу тзв. „логоепистеме" (симболе, сигнале који имају асоцијативну позадину). Поједини аутори оперишу и појмом прецедентних јединица (јединице које имају историјско-културну, културну, културолошку вредност), а има и аутора који издвајају тзв. „културне конструкте". Да би се избегла терминолошка неуједначеност, Филкова сматра да је најумесније користити термин „лингвокултуролошке јединице" (Исто: 195).

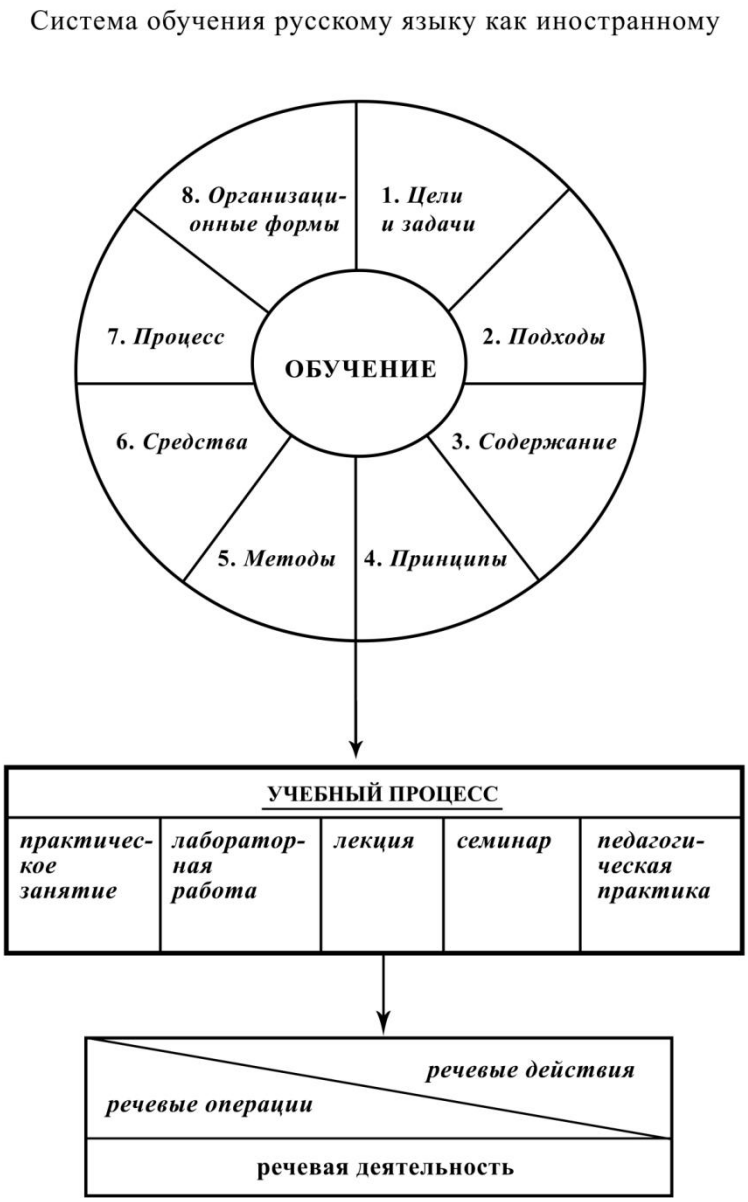
Ова релативно нова културолошка парадигма лингводидактике конституисана је у Русији и другим словенским срединама у другој половини 1990-их година где је култура циљ, а језик средство. Сваки језик је инструмент једне културе, а све културе европских земаља, заједно, сачињавају европску баштину чија се разноврсност мора заштити и одржати јер је: „Култура идејно и културно заједништво једног народа, која се конкретно испољава у одређеним посебностима у понашању, материјалној култури, уметности итд. Култура одређује живот и делања људи, а како је свака култура јединствена, оставила је свој посебни печат на ономе што су људи створили" (Olsen 2012: 116). Овакав приступ разрађен је у студији Ј.Н. Караулова *Руски језик и језичка личност (*1987), а на методичком плану овакав правац истраживања реализован је у концепцији комуникативног инојезичког образовања Ј.И. Пасова (2000), а реализован је у комплексу уџбеника руског језика као страног. Реч је о уџбеницима који су доживели највећа међународна признања, и који су у светским русистичким круговима прихваћени као дела која отварају нову страницу у лингводидактици, серији *Встречи с Россией*, намењеној овладавању руским језиком у словачким гимназијама (прва, друга, трећа и четврта година учења) чији су аутори Ева Коларова и Људмила Б. Трушина.

Чињеница је да култура не представља предмет истраживања само једне науке. Постоје различита мишљења, а једно је да је потребно створити једну јединствену науку о култури, која би синтетизовала различите методе, стратегије, истраживања или прикупљање чињеница и сазнања која се односе на културу. Притом се допушта да тако заснована наука пронађе и неке специфичне слојеве друштвених појава, који покривају и све области културе, а који нису били уопште, или бар неадекватно, испитани попут слоја симбола, језика „језичког система" који је присутан у наукама, у уметности, као и у кодексима права и морала (Соколов 2001: 7). Оно што не би било добро јесте изједначавање различитих приступа који се баве културом, мада је то, бар теоријски, немогуће, јер би значило да се различите науке стављају у службу интердисциплинарне експликације феномена културе.

4. СИСТЕМ НАСТАВЕ РУСКОГ ЈЕЗИКА

Систем, према Садовском (Садовский 1974: 18), представља скуп елемената уређених на одређени начин и међусобно повезаних тако да чине једну интегралну целину. Систем је своју примену нашао и у организацији језика. Наиме, идеју о системској организацији језика развили су представници структурног правца у лингвистици који су себи поставили задатак да изолују и класификују језичке јединице и успоставе опште типове односа међу њима. Један од првих лингвиста који је поставио темеље за проучавање језика разумевањем системских односа између његових саставних елемената, родоначелник структурне лингвистике у Европи, шведски лингвиста Фердинанд де Сосир, рекао је: „Језик је систем чији елементи образују целину, а значење једног елемента произлази само из истовременог присуства других” (*Труды по языкознанию* 1977: 147 према Щукин 2003б: 68).

Систем наставе страног језика дефинише се као целокупност кључних компоненти наставног процеса, који пресудно утиче на избор наставног материјала за различите видове наставе језика, поступке и начин његове презентације на часу, методе и наставна средства (Раичевић 2007: 62).



Слика 2. Шематски приказ компонената система наставе руског језика (Щукин 2003б: 69)

Систем се може посматрати на три нивоа:

- на нивоу **макроприступа** (методика као наука у тесној повезаности са другим научним дисциплинама);
- на нивоу **наставе конкретног језика** (као резултат тумачења добијених чињеница формира се концептуални систем чији је финални производ – монографија, серија уџбеника или посебан уџбеник у којима је остварен тај концептуални систем); и
- на нивоу **микроприступа** (то је ниво реалног образовно-васпитног процеса чије су главне компоненте наставник, ученик и материјална наставна средства (уџбеници и остали наставни материјали) (Бим 1988: 25-28).

Систем наставе језика одликује се целовитошћу, али истовремено и релативном аутономношћу својих компонената што даје основ да се оне посматрају и изоловано, односно свака понаособ. Шчукин је осмислио шематски приказ компонената система наставе руског језика који смо ми овде представили на слици бр. 2.

Надаље у овом раду нећемо се бавити сваком наведеном компонентом, већ само онима које су релевантне за наше истраживање и то: циљевима наставе руског језика, средствима (уџбеником), организационим облицима наставе (наставним планом и програмом), садржајима наставе руског језика и делимично приступима (јер смо о њима детаљније говорили у претходним поглављима).

Све компоненте система усмерене су на постизање крајњег циља наставе, а то је учење и усвајање језика, и део су сваког конкретног чина наставне делатности. Као основне карактеристике система наставе страног језика Вучина Раичевић (Раичевић 2007: 62) издвојио је следеће:

- **функционалност** (способност реализације система у наставном процесу, у складу са постављеним циљевима);
- **комплексност** (систем се састоји од различитих компоненти, тј. подсистема, који у наставном процесу наступају у хијерархији и међусобној повезаности);
- **отвореност** (систем је под сталним утицајем друштвене средине, отворен је и флексибилан за промене и може да укључи у своју структуру и нове компоненте, које су одраз нових лингводидактичких сазнања и позитивних практичних наставних искустава, развојних технологија и друго, у чему се огледа и његова адаптивност.

Морамо истаћи да није могуће говорити о једном, универзалном систему наставе страног језика. Свака компонента система има своје специфичности у зависности од тога у ком се профилу наставе реализује, да ли у општеобразовним школама (основним и средњим), да ли у средњим стручним школама, на нефилолошким факултетима, у средњим специјалним школама филолошке оријентације или пак на филолошким факултетима и курсевима у оквиру постдипломских и специјалистичких студија. Наше интересовање усмерено је на систем наставе страног (руског) језика као страног у општеобразовним школама, јер страни језик на свим нивоима школског образовног система заузима истакнуто место међу наставним предметима, што је условљено значајном улогом коју он има у постметодској примени у околностима после завршетка школовања.

4.1 Руски језик у општеобразовном профилу наставе

Функционисање целокупног система наставе страног језика одвија се у оквирима одређених образовних профила наставног процеса. Школски профил (настава у основним и средњим школама) обезбеђује владање страним језиком на елементарном нивоу и пружа могућност практичног коришћења страног језика у основним стандардним комуникативним ситуацијама, као и формирање поузданије основе за наставак учења језика на вишим и високим школама различитог типа и профила (Раичевић 2007: 56).

У педагошко-административном школском систему учење страног језика, према Точанац-Миливојев, има две сврхе: оно се учи или као предмет општег образовања или као предмет стручног образовања. Страни језик као општеобразовни предмет учи се на предшколском узрасту, или у школском контексту где разликујемо рани узраст (од 8 до 12 година старости), узраст адолесцената (од 12 до 18 година старости) и узраст одраслих ученика (старији од 18 година) (Точанац-Миливојев 1997: 57)

ШКОЛСКИ СИСТЕМ (ОПШТЕ ОБРАЗОВАЊЕ)

↓ ↓

предшколски узраст школски узраст

↓ ↓ ↓

рани адолесцентски одрасли

Руски језик, као наставни предмет, у нашем образовном систему заступљен је у општеобразовним (основним и средњим), средњим стручним школама, на нефилолошким

факултетима и вишим школама, као и у филолошком образовању, и то са статусом општеобразовног, општестручног и/или ужестручног предмета. У основношколском образовању руски језик спада у групу општеобразовних предмета, а циљ његовог учења представља синтезу образовног, практичног и васпитног аспекта, уз доминантну улогу практичног (комуникативног) момента: ученици, наиме, треба да овладају свим видовима говорне делатности на елементарном нивоу који ће послужити као солидна основа за даље надограђивање знања, умења и навика у вишим фазама школовања. У средњем образовању (гимназијама општег типа, друштвено-језичког и природно-математичког смера, као и у стручним школама IV степена) наставља се изучавање руског језика као општеобразовне дисциплине. У стручним школама III степена руски језик такође спада у групу општеобразовних предмета, али се третира и као средство за допуњавање стручних знања (изучава се у функцији струке). У специјализованим школама језика (филолошке гимназије), као и у некадашњем преводилачком и културолошко-језичком смеру, руски језик има статус стручног предмета, дисциплине за коју се издваја знатан фонд часова и постављају високи програмски захтеви (Кончаревић 2004: 48).

Фонд часова (годишњи и седмични) за сваки предмет одређује се према његовој образовној и васпитној вредности, сложености и тежини, али обавезно и према допуштеном дневном, недељном и годишњем оптерећењу ученика појединих узраста. Наиме, фонд наставног времена и времена предвиђеног за домаћи рад ученика мора бити усклађен са узрасним психофизиолошким одликама и радном способношћу. Код одређивања броја часова за страни језик важно је руководити се значајем који овај предмет има у методској и постметодској стварности, као и потребом да се макар на часу симулира борављење у аутентичној говорној средини.

Руски језик, као и остали страни језици, у нашем школском систему има статус обавезног предмета (први, други и трећи страни језик у гимназији, први страни језик у основној школи), или се факултативно изучава (други страни језик, од III разреда основне школе). Од школске 2003/2004. године отпочело је и његово изучавање од I разреда основне школе, у својству обавезног предмета (напоредо са другим језицима). У Табели бр. 3 приказали смо статус руског језика, као и годишњи и месечни фонд часова из актуелних наставних планова, пратећи све измене које су донете посебним правилницима у односу на план из 1990. године.

ТАБЕЛА 1. Статус руског језика у српском школском систему

I разред гимназије	Природно-математички смер	Општи смер	Друштвено-језички смер
Руски језик као **први** страни језик	2/74	2/74	2/74
Руски језик као **други** страни језик	2/74	2/74	2/74
Руски језик као **трећи** страни језик	2/74	2/74	2/74

II разред гимназије	Природно-математички смер	Општи смер	Друштвено-језички смер
Руски језик као **први** страни језик	1+0,5/37+18,5	1+0,5/37+18,5	2+0,5/74+18,5
Руски језик као **други** страни језик	1+0,5/37+18,5	1+0,5/37+18,5	1+0,5/37+18,5
Руски језик као **трећи** страни језик	/	/	/

III разред гимназије	Природно-математички смер	Општи смер	Друштвено-језички смер
Руски језик као **први** страни језик	1+0,5/37+18,5	2+1/74+37	3+1/111+37
Руски језик као **други** страни језик	1+0,5/37+18,5	1+0,5/37+18,5	1+0,5/37+18,5
Руски језик као **трећи** страни језик	/	/	/

IV разред гимназије	Природно-математички смер	Општи смер	Друштвено-језички смер
Руски језик као **први** страни језик	1+0,5/33+16,5	1+1/33+33	1+2/33+66
Руски језик као **други** страни језик	1+0,5/33+16,5	1+0,5/33+16,5	1+0,5/33+16,5
Руски језик као **трећи** страни језик	/	/	/

Разред	I разред	II разред	III разред	IV разред
Фонд часова	2/72	2/72	2/72	2/72

Разред	V разред	VI разред	VII разред	VIII разред
Фонд часова	4/144	3/108	2/72	2/68

Разред	III разред	IV разред	V разред	VI разред	VII разред	VIII разред
Фонд часова	2/72	2/72	2/72	2/72	2/72	2/68

Додаћемо још и то да се наставни процес у млађим разредима основне школе одликује посебним својствима, које су условљене психолошким карактеристикама и специфичностима усвајања страног језика у том узрасту.

Дете је, по запажању И. Ивића „самостална људска личност која има своје биолошке, психолошке и социјалне потребе (особене у сваком развојном периоду) и средства и системе понашања за задовољавање тих потреба”, које се разликују у односу на одрасле особе (Ивић 1984: 95 према Кончаревић 2002: 23). Из овога произилази да се приликом планирања наставе, израде уџбеника и приручника за основну школу не сме поћи са становишта одраслог, него је потребно све чиниоце наставе прилагодити нивоу интелектуалног развоја, радне способности и личносним карактеристикама деце сваког појединачног узраста.

За сваки образовни профил понаособ одређују се циљеви и задаци наставе који чине обавезну структурну компоненту наставних програма.

2.2 Циљеви и задаци наставе руског језика

Циљеви и задаци наставе страних језика, као базичне категорије система наставе, присутни су на свим нивоима наставе и директно утичу на избор поступака, метода наставе и наставних средстава. „**Циљ** представља доминантну компоненту наставног система, од које ће непосредно зависити најпре формулисање задатака, а затим и избор стратегије наставе (приступа), метода, принципа, садржаја, облика наставе и наставних средстава. **Задаци** представљају хијерархијски нижу компоненту наставног система; они представљају конкретизацију и примену општих циљева на конкретну етапу, образовни профил, на реалне услове извођења наставе. Циљеви су израз стратегије, а задаци – израз тактике наставног процеса” (Кончаревић 2004: 91).

У наставним плановима и програмима разрађују се и прецизирају циљеви наставе за сваки разред, али само оквирно, да би се могли прилагођавати конкретној наставној ситуацији или мењати зависно од резултата добијених од стране ученика.

Наставне циљеве које налазимо у методичкој литератури можемо поделити на:

- **општеобразовне циљеве** (коришћење страног језика у циљу повећања нивоа опште културе ученика, ширење круга његових интересовања и сазнања о земљи и култури чији се језик учи);
- **практичне** или **комуникативне циљеве** (односе се на овладавање језиком као средством комуникације, на формирање одређеног нивоа, обима и садржаја комуникативне компетенције и формулишу се за сваки образовни профил понаособ);

- **васпитни циљеви** (реализују се кроз систем личних односа и става ученика према језику и култури његових носилаца, кроз развијање моралних вредности и естетско васпитање личности);
- **развојни циљеви** (развијају језичке способности и културу говорног понашања ученика, буде интересовање и мотивисаност за учење страног језика);
- **стратешки** или **глобални циљеви** (усмерени су на формирање особина секундарне језичке личности (**рус**. *вторичная языковая личность*)[13] код ученика, а формирање ових особина омогућава учествовање у међукултурној комуникацији на нивоу изворног говорника, и повећање нивоа такве комуникације како у току наставног процеса, тако и у процесу самообуке)(Исто).

Према Вјатутњеву (Вятютнев 1984: 45), с обзиром на то да знање језика спада у категорију друштвене и културне интелектуалне активности, методика наставе страних језика треба да постави два циља за његово изучавање:

- ✓ научити се разумевању нове културе (интеркултурно разумевање);
- ✓ овладати интеркултурном комуникацијом, односно способношћу комуникације са носиоцима друге културе.

Основни циљ наставе страних језика јесте **комуникативни циљ** који одређује карактер целог наставног процеса. Суштина постизања овог циља јесте да се реална комуникација оствари путем говорне делатности, помоћу које ученици решавају реално замишљене задатке, уз помоћ језичких средстава. Док је **комуникативни задатак** дефинисан као сврсисходна радња потребна за постизање одређеног резултата, попут решавања проблема, испуњавања обавеза или постизања циља. То укључује широку лепезу радњи (нпр. премештање ормара, писање књиге, наговарање партнера да у уговор уврсти одређене услове, играње карата, наручивање у ресторану, превод текста на страни језик, припремање школских новина са пријатељима...).

У настави страног језика комуникативни задаци користе се у облику играња по улогама у оквиру разрађених тема; у облику проблемских ситуација с коришћењем говорних и мисаоних задатака заснованих на критичком расуђивању и процени, на антиципацији и наслућивању, на интерпретацији факата, на логичком извођењу закључака и др.; у облику слободне (спонтане) комуникације, која на часовима има следеће карактеристике: њен садржај није увек предвидљив, захтева се максимална мобилизација говорних и умних резерви и претходних говорних искустава ученика, користе се различите комуникативне стратегије које омогућавају да се пренесе садржај исказа при недовољно формираној језичкој основи. Материјал који се користи у задацима таквог типа обично су ситуације реалне комуникације (Раичевић 2007: 44- 45).

Према актуелном плану и програму у нашој земљи као **циљ учења страних језика у основном образовању и васпитању** наводи се следеће: „*Циљ наставе страног језика јесте да се ученик усвајањем функционалних знања о језичком систему и култури и развијањем стратегије учења страног језика оспособи за основну усмену и писмену комуникацију и да стекне позитиван однос према другим језицима и културама, као и према сопственом језику и културном наслеђу*.”[14] Током основног образовања ученик треба да усвоји основна знања из страног језика која ће му омогућити да се у једноставној писменој и усменој комуникацији споразумева са људима из других земаља, усвоји норме вербалне и невербалне комуникације у складу са специфичностима језика који учи, као и да настави, на вишем нивоу образовања и самостално, учење истог или другог страног језика.

---

[13] Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. „языковой картиной мира” носителей этого языка и „глобальной” (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность (Гальскова 2003: 49).

[14] *Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXVIII, бр. 5, 27. мај 2019, стр* 39.

Такође, према актуелном наставном плану и програму за гимназије **циљ учења страних језика** јесте „*да ученик усвајањем функционалних знања о језичком систему и култури и унапређивањем стратегија учења страног језика развије комуникативну компетенцију, оспособи се за писмену и усмену комуникацију, интеркултурално разумевање и професионални разв*ој.[15]

Сви циљеви су у тесној међусобној вези и реализују се у виду наставних задатака, који представљају конкретизацију садржаја утврђених општих и посебних наставних циљева, у складу са етапом учења језика и условима наставе. Јединство, равномерна и међусобна повезаност свих циљева и задатака наставе руског језика омогућавају квалитетно извођење наставног процеса. Поред циљева, у наставним плановима и програмима истакнути су и: **задаци наставе страног језика у основном образовању и васпитању**:

- ✓ *развијање сазнајних и интелектуалних способности ученика, његових хуманистичких, моралних и естетских ставова;*
- ✓ *стицање позитивног односа према сопственом језику и културном наслеђу, као и према другим језицима и културама, уз уважавање различитости и навикавање на отвореност у комуникацији;*
- ✓ *стицање свести и сазнања о функционисању страног и матерњег језика;*
- ✓ *унапређивање знања из страног језика, која ће му омогућити да се у једноставној усменој и писменој комуникацији споразумева са људима из других земаља;*
- ✓ *усвајање норми вербалне и невербалне комуникације у складу са специфичностима језика који се учи;*
- ✓ *подстицање на даље учење истог или другог страног језика, било самостално или на вишем нивоу образовања.*[16]

Задаци наставе страног језика општег средњег образовања јесу:

- ✓ *развој кључних компетенција неопходних за даље образовање и активну улогу грађанина за живот у савременом друштву;*
- ✓ *оспособљавање за самостално доношење одлука о избору занимања и даљег образовања;*
- ✓ *свест о важности здравља и безбедности;*
- ✓ *оспособљавање за решавање проблема, комуникацију и тимски рад;*
- ✓ *поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавања различитости;*
- ✓ *развој мотивације и самоиницијативе за учење, оспособљавање за самостално учење, способност самовредновања и изражавања сопственог мишљења;*
- ✓ *пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима;*
- ✓ *развој свести о себи, стваралачким способности и критичког мишљења;*
- ✓ *развијање ненасилног понашања и успостављање нулте толеранције према насиљу;*
- ✓ *развијање свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине и еколошке етике;*
- ✓ *развијање позитивних људских вредности;*
- ✓ *развијање компетенција за разумевање и поштовање људских права, грађанских слобода и способности за живот у демократски уређеном и праведном друштву;*
- ✓ *развијање личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности Републици Србији, поштовање и неговање српског језика и матерњег језика, традиције и културе српског народа и националних мањина, развијање интеркултуралности, поштовање и очување националне и светске културне баштине.*[17]

---

[15] *Службени гласник- РС - Просветни гласник, година LXIX – број 4 Београд, 2. јун 2020. Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију, 263.*

[16] *Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXVIII, бр 11, 15 август 2019, 78.*

[17] *Службени гласник- РС - Просветни гласник, година LXIX – број 4 Београд, 2. јун 2020. Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију, 7.*

Уколико проучавању руског језика приступимо не само као средству за комуникацију, него и као феномену националне културе, отварају се могућности за остваривање и таквих задатака као што су: упознавање руске националне културе у њеном историјском развитку и данас, као и одраза неких тековина у језичким јединицама; проширивање знања о специфичностима српске и културе других јужнословенских народа из перспективе руске културе; издвајање општих момената у културној традицији и историјском развоју друштвене свести Срба и Руса; стицање знања о књижевном и писменом стварању на руском језику; повећање опште културе ученика и њихово обогаћивање новим спознајама (Кончаревић 2004: 94).

2.3 Садржаји наставе руског језика

Под садржајима наставе подразумевамо све оно што ученик треба да усвоји у процесу школовања. Постоји разлика у садржају наставе језика и садржају других, нејезичких дисциплина. Код већине наставних предмета садржај наставе чини известан збир чињеница и генерализација из одређених научних области, које су тако обликоване да их ученици, у складу са својим узрасним одликама и професионалном усмереношћу, могу на најрационалнији и најадекватнији начин усвојити. Садржај наставе страног језика је другачији јер није настао дидактичком прерадом одговарајуће научне дисциплине (лингвистичке русистике, германистике, романистике итд.).

Истраживачи су сагласни да су компоненте које чине садржај наставе руског као страног језика: дидактички оформљен језички (фонетски, ортографски, граматички, лексички, лингвокултуролошки, лингвостилистички) и говорни материјал (говорни обрасци, теме, ситуације, текстови); систем лингвистичких знања; систем навика и умења практичног оперисања језичким и говорним материјалом; систем вежбања за формирање датих умења и навика (Глухов – Щукин 1993: 284-285; Кончаревић 2004: 96-101). У даљем излагању представићемо основне конституенте садржаја наставе руског језика, што ће нам послужити као основа за каснију емпиријску анализу оних димензија садржаја наставе које су предмет наше дисертације.

Језички материјал укључује елементе фонетско-фонолошког, лексичког, граматичког, лингвокултуролошког и лингвостилистичког нивоа језика који су предвиђени за усвајање. То пак, не укључује целокупан инвентар језичких јединица руског језика, као ни њихов случајно и стихијски одабрани узорак, већ брижљиво одабрани минимум који се разликује за сваку етапу и профил учења руског језика. Због овакве минимизације и обликовања у наставне сврхе за језички материјал кажемо да је дидактички обликован.

Говорни материјал чине *говорни модели* (типске реченице), *теме* и *ситуације општења* и *текстови*. *Говорни модели* су типични комуникативни чинови са уопштеном, типизираном граматичком структуром. За сваки ниво наставе бирају се говорни модели на основу комуникативних, структурно-семантичких и дидактичко-психолошких критеријума. Теме, као сегменти реалности поседују своју ванлингвистичку основу и то називамо „фрејм” (оквир), који налази одраз у нашим знањима, појмовима, представама, као и свој језички израз — лексику, говорне моделе, карактеристичне формуле етикеције. Тема као предмет наставне делатности представља основу за обучавање продуктивним и рецептивним говорним делатностима. У настави говорења тема је ослонац за изражавање садржаја саопштења; на плану језичког израза она садржи неопходни лингвистички (пре свега лексички) материјал који ће ученик користити у свом, дијалошком или монолошком, усменом излагању. Приликом читања и слушања тема је присутна у предметном садржају текста и у употребљеним језичким средствима; често се она и експлицитно истиче у наслову текста, тако да ученици и пре његовог читања или слушања могу да претпоставе какав му је садржај. *Ситуације општења* блиско су повезане са темама. Теме се у настави језика углавном и реализују кроз ситуације (пре свега у настави говорења). Ситуација је и део теме, а свака тема представља одређени ситуацијски комплекс. Говорни материјал чини и т*екст*

који као организациона јединица језичког и говорног материјала представља заокружену целину, говорно или писано саопштење са јасно израженом комуникативном функцијом, које се на структурно-композиционом плану карактерише кохезијом, кохеренцијом и информативношћу. У методици се говори о наставном тексту као тексту који служи решавању одређеног методичког задатка. На формалном плану, текст је носилац лингвистичке информације који је садржан у језичком материјалу, док на плану садржаја поседује одређени информативни потенцијал (често културолошког карактера) и као такав представља подлогу за обраду теме.

Један од конституената садржаја наставе руског језика јесте систем лингвистичког **знања** који представља систем чињеница и генерализација (појмова, правила, закона, теорија) које је ученик усвојио и трајно задржао у својој свести. У језичкој настави знања обухватају правила оперисања језичким материјалом, правила образовања и употребе језичких средстава у процесу комуникације. Ученици треба да стичу функционална, оперативна, апликативна знања, дакле да усвајају само она језичка правила која могу успешно применити у комуникативној делатности. Обим и садржај знања одређује се на основу критеријума практичних потреба ученика, за разлику од навика и умења које имају споредну улогу.

Навике као аутоматизоване радње или делови радње које се обично врше са смањеним учешћем наше свести, у методици наставе страних језика односе се на говорне радње које су у свом извођењу достигле степен савршенства. Оне се формирају аутоматизацијом говорних операција на основу већег броја понављања. Вежбе за развој навика називају се припремне (предговорне, предкомуникативне, условно-говорне). Навике се одликују стабилношћу, али и еластичношћу – оне се могу укључивати у нове ситуације и реализовати на новом материјалу. Учешће свести у оквиру навика уочава се само на нивоу контроле (у лексичко-граматичком обликовању исказа, превенцији и самокорекцији грешака). Оне су и основа за развијање умења (навике су, дакле, примарне, а умења – секундарна). Могу бити пренете из матерњег језика ученика (нпр. изговор гласова који се подударају у оба система, графија идентичних слова), могу бити кориговане или формиране у пракси наставе. По природи деле се на говорне навике у ужем смислу (фонетске, графијске, ортографске, лексичке, граматичке) и моторне (технике писања и артикулисања гласова).

Умења (вештине) су радње које се заснивају делом на навикама, а делом на свесним интелектуалним радњама и поступцима. Када говоримо о настави језика, то су способности примене стечених знања и навика у различитим ситуацијама општења ради изражавања сопствених мисли, осећања, воље, или ради примања информација од других лица. Постоје: умења аудирања (разумевања усменог говора), говорења (самосталног усменог излагања), читања (разумевања графичке форме говора) и писања (самосталног писменог излагања). Она се постижу путем комуникативних (говорних) вежбања и њихово формирање представља коначни циљ наставе страног (руског) језика.

Још једна димензија садржаја наставе страних језика јесу **вежбања,** која представљају практични рад са језичким материјалом који доводи до усвајања облика и значења језичких јединица, и до формирања комуникативних навика и умења на страном језику. Вежбања чине, и јединство језичког и говорног материјала, и операцију са тим материјалом. Због тога је вежбање и облик презентовања, и облик реализовања наставних садржаја, као и организационо-структурна јединица тога садржаја. Задатак вежбања је да организује ученичку активност која за последицу има усвајање језичког и говорног материјала, и да усмерава процес стицања знања, навика и умења. Она могу послужити и као оријентир у наставниковом раду; она имају функцију посредовања између делатности наставника, делатности ученика и самог наставног материјала. Вежбања треба да удовоље неким важним захтевима као што су јасно формулисање задатака и начин њиховог решавања, стварање мотивације за рад, изражавање комуникативне усмерености и на крају, обезбеђивање контроле и корекције, самоконтроле и самокорекције.

Садржаји наставе прописују се посебним документима – наставним програмима. На основу програмских одређења опсега, дубине и редоследа наставних садржаја стварају се

уџбеници, приручници и изводи настава руског језика. Избор наставних садржаја за сваку конкретну етапу и образовни профил зависи од циљева наставе, одлика педагошког процеса, одабраног метода, детерминантних психолошких, дидактичких и социјалних чинилаца учења руског језика. Не можемо говорити о универзалним наставним садржајима, него о њиховим варијантама: рецимо, за студенте филолошких факултета облик и квалитет наставних садржаја условљен је захтевом да они овладају руским језиком који је на нивоу комуникативне компетенције изворних носилаца руског језика, за разлику од рецимо, ученика основних школа, где су садржаји наставе значајно лимитирани.

Приликом избора наставних садржаја потребно је водити рачуна о више чинилаца, и то:

- о адекватности наставних циљева (одабрани језички и говорни материјал, стечена знања, навике и умења и систем вежбања треба да представљају неопходан и довољан услов за постизање прокламованог циља наставе);
- о приступачности наставних садржаја за усвајање на датом узрасту и нивоу владања страним језиком;
- о њиховој социјалној и професионалној релевантности и примењивости;
- о уравнотежености делова наставне грађе (свакој области посвећује се адекватно место, тако да не иде науштрб других компоненти наставних садржаја: избегава се сувишно „граматизирање” или инсистирање превасходно на екстралингвистичким, најчешће литерарним, подацима);
- о трансферибилности и кохерентности наставних садржаја (рецимо, граматички материјал треба да омогућава систематско повезивање и трансфер учења и да буде изложен на основу јединственог методолошког приступа);
- о савремености, актуелној вредности како практичног језичког и говорног материјала (усваја се савремени граматички систем, узус, важеће ортоепске и ортографске норме, изостављају се архаизми и историзми из лексичког минимума), тако и теоријских лингвистичких коментара (они треба да су на нивоу савременог стања науке о руском језику и достигнућа конфронтационе анализе) (Кончаревић 2004: 97-98).

Наставни садржаји јесу једна од централних компоненти система наставе страног (руског) језика, непосредно су условљени циљевима и задацима наставе, а своју конкретну реализацију добијају у наставном програму, уџбеницима и приручницима.

4.4 Етапе и нивои у настави руског језика као страног

Време учења језика током којег се овладавање језиком постиже на унапред планираном нивоу називамо етапом наставе, док ниво усвајања језика јесте постигнути квалитет знања језика у одређеној етапи. Етапа је, дакле, један релативно завршен период учења језика који обезбеђује достизање циљева наставе на претходно планираном нивоу. Свака етапа има свој посебан циљ, своју методику рада, садржај и захтеве у погледу језичке и комуникативне компетенције, она је ограничена временским оквиром који је неопходан и довољан за постизање ових захтева.

Диференцијација и опис нивоа знања језика, као и стварање образовних лингво-методолошких модела који одговарају тим нивоима, један су од најважнијих проблема савремене теорије и праксе наставе страног језика. Овај проблем је посебну важност добио крајем 20. века када је дошло до обједињавања европских националних образовних система, ширења међународне сарадње и формирање концепта „Европа без граница” у коме је велика пажња посвећена проблему ширења и проучавања страних језика у свету.

На европском тлу, ова проблематика је први пут идентификована средином 1980-их, када је Одбор за образовање и културу при Савету Европе започео развијање модела комуникативне компетенције страног језика и развијање на њеној основи, нивоа знања страног језика. У Стразбуру 1996 године усвојен је завршни документ *Општеевропска компетенција владања страним језиком: учење, настава, оцењивање* (*Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка*; Страсбург,

1996; русский перевод МГЛУ, 2003) у којем су дати параметри и критеријуми за процену нивоа знања језика и комуникативне компетенције као крајњег циља учења, као и начини оцењивања помоћу тест технологија. Руски проучаваоци у области наставе руског као страног језика придружили су се европском систему тестирања језика и описивања нивоа знања средином 1990-их. Под покровитељством Савета Европе, 1996. године, на Државном институту за руски језик А. С. Пушкина припремљен је и објављен опис граничног нивоа знања руског као страног језика *(Пороговый уровень. Русский язык. Т. 1. Повседневное общение. Т. 2. Профессиональное общение. Совет Европы Пресс, 1996*). У „Билтену Европског удружења за тестирање" 1999. године први пут је, уз опис различитих нивоа познавања главних европских језика, представљен и опис нивоа знања руског језика као страног. Овај опис нивоа укључен је у *Државни образовни стандард за руски језик као страни* (*Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному*, 1999). Дакле, први словенски језик који се укључио и подвргао опису сагласно европском концепту и језичком пројекту јесте руски језик.

Терминолошки, ни европска ни руска класификација не дају потпуну слику садржаја сваког одређеног нивоа знања језика. Предложене диференцијације су веома условне и не дозвољавају да се јасно одвоји један ниво од другог унутар сваког од система. Изузетак су само прва два нивоа у руској класификацији, која су развијена довољно детаљно како у научно-теоријском тако и у примењеном аспекту.

У европском документу издвојено је шест основних нивоа, а у оквиру сваког нивоа израђене су посебне скале за процену језичке компетенције по разним параметрима. Њихова примена омогућава објективну евалуацију знања, са перспективом признавања у свим земљама Европе. Дакле, разликују се шест нивоа у примарној скали који су обележени словима А, В и С, од којих свако слово означава степен употребе страног језика са аспекта ученика. Нивое А карактерише елементарна употреба језика, нивое В карактерише самостална употреба језика, док нивое С карактерише компетентна употреба језика. Ових шест нивоа означени су као критеријумски нивои, којима се по потреби могу додати и одређени међунивои, односно тзв. плус нивои (А2+; В1+; В2+). Преглед етапа и нивоа према европској и руској класификацији представили смо у Табели бр. 4.

ТАБЕЛА 2. Етапе и нивои у европској и руској класификацији (Щукин 2003а: 145-146)

Уровни владения языком	Ур. 1	Ур. 2	Ур. 3	Ур. 4	Ур. 5	Ур. 6
Европейская система уровней владения языком	A1 Survival level Уровень выживания	A2 Waystage level Допороговый уровень	B1 Threshold level Пороговый уровень	B2 Advanced level Пороговый продвинутый уровень	C1 Proficiency level Опытный пользователь	C2 Mastery level Совершенный пользователь
Российская система уровней общего владения языком	Элементарный уровень (ЭУ)	Базовый допороговый уровень (БУ)	1-й сертификационный уровень (ТРКИ-1)	2-й сертификационный уровень (ТРКИ-2)	3-й сертификационный уровень (ТРКИ-3)	4-й сертификационный уровень (ТРКИ-4)
Этапы обучения	Начальный этап обучения (элементарное владение языком)			Основной этап обучения (близкое к свободному владение языком)	Продвинутый этап обучения (свободное владение языком)	

Терминолошки, нивои на српском језику гласе овако: 1) А1 - *почетни ниво* или *откривање* (тзв. „уводна компетенција"); 2) А2 - *средњи ниво* или *преживљавање*; 3) Б1- *праг ниво*; 4) Б2 - *напредни ниво* или *напредни кандидат* (компетенција „ограничене оперативности") виши ступањ од праг нивоа; 5) Ц1- *самостални ниво* или *компетенција*

ефективне оперативности (ефикасна, напредна компетенција која се манифестује у извршењу сложенијих задатака у комуникацији) и 6) Ц2 - *владање језиком* („глобално владање” или „глобална оперативна компетенција”) (Раичевић 2007: 9).

Етапе су пак подељене на *почетну етапу*, *средњу етапу* и *вишу етапу*.

Ниво А1 је *почетни ниво* познавања језика. Он подразумева да је ученик у стању да оствари најједноставнију размену информација или порука: да одговори на једноставна питања о себи, о месту у којем живи, људима које зна, стварима које има и да постави слична питања. У стању је да употреби једноставне изразе, али да ипак не остаје на пуком понављању готових и припремљених израза.

Ниво А2, односно *средњи ниво* претпоставља употребу језика као средства комуникације на минимално дозвољеном комуникативном нивоу у области свакодневне комуникације унутар круга ситуација дефинисаних програмом обуке. Ученик употребљава уобичајене фразе за лепо и умесно понашање, успешно размењује неколико кратких реченица, одговора на питања о послу којим се бави, хобију који га интересује и поставља слична питања. Дакле, ученик је активан у употреби језика, мада још увек зависи од туђе помоћи.

Ниво Б1 или *праг ниво* претпоставља прилично слободну нормативну употребу језика као средства комуникације на пољу свакодневне и професионално оријентисане комуникације. Савладавање овог нивоа врши се по програму два образовна модула: модул општег знања језика и професионални (или професионално оријентисани) модул. Почев од овог нивоа сваки следећи ниво такође садржи ова два образовна модула.

Ниво Б2 или *напредни ниво* претпоставља слободну употребу језика као средства комуникације у области свакодневне, друштвено-културне, службено-пословне и професионалне комуникације у неограниченом спектру ситуација. Постизање овог нивоа сведочи о прилично компетентној и вештој употреби страног језика, која је прилично близу нивоу „просечног” изворног говорника датог језика.

Ниво Ц1 или *самостални ниво* подразумева изражавање са лакоћом и неусиљеношћу, добро владање широким спектром лексичког фонда, адекватно коришћење компензационих техника, пре свега перифраза. Достизање овог нивоа указује на додељивање полазнику статуса „искусног корисника језика”.

Најзад, највиши ниво, Ц2 или *ниво владања језиком* карактерише поседовање комуникативне компетенције која је блиска оној коју поседују изворни носиоци језика. Претпоставља потпуну, слободну и компетентну употребу језика као средства комуникације у свим сферама комуникације и у неограниченом распону ситуација. Постизање овог нивоа указује на максимални приступ ученика степену „идеалног” изворног говорника и додељивање статуса „професионалног корисника”.

Да би се окарактерисао сваки од нивоа знања језика представљених у класификацији развијен је систем дескриптора вештина које је ученик постигао на сваком нивоу и њихову примену за сваку врсту говорне активности. Дакле, дескрипторима се глобално, а затим и детаљно описују језичка постигнућа предвиђена за сваки ниво, за све четири језичке вештине и за све четири језичке активности: интеракцију, рецепцију, продукцију, медијацију. Дескриптори одговарају одређеном контексту, односно у корелацији су са циљним и садржајним аспектима наставе и учења језика у одређеном контексту. То значи да категорије које се користе за описивање вештина ученика узимају у обзир основне параметре дизајниране за ученике језика у датој земљи. Приликом дефинисања сваког од дескриптора користе се глаголи *умети*, *моћи*, *разумети* (**рус**. *Я умею...*, *Я могу...*, *Я понимаю...*) што значи да су дескриптори афирмишућег карактера јер ниједан не предвиђа да ученик који усваја страни језик нешто не уме комуникативно да обави.

Аспекат који је прописан у ЗЕРОЈ-у, и предмет је нашег интересовања јесте социокултурна компетенција. Већ смо напоменули да ЗЕРОЈ разликује социокултурно знање и социокултурну компетенцију. Достизање социокултурне компетенције зависи од количине социокултурног знања, односно информација са којима је ученик, који усваја страни језик,

био конфронтиран. ЗЕРОЈ под овим подразумева знање о друштву и култури заједнице или заједница у којима се говори језик који је предмет учења. Елементи тог знања су следећи:

(1) свакодневни живот, на пример: јело и пиће, време оброка, манири за столом; празници; радно време и навике; слободно време (хоби, спорт, навике у погледу читања, медији);

(2) животни услови, на пример: животни стандард (са регионалним, друштвено и етнички условљеним одступањима); начин становања; социјално осигурање;

(3) међуљудски односи, укључујући и оне које условљавају моћ и солидарност, као, на пример: односи унутар специфичних друштвених слојева и њихов однос према другим групама, односи међу половима (мушко-женски, степен поверења), породичне структуре и односи, односи међу генерацијама, односи у пословним ситуацијама, односи између јавности и полиције, администрације и др., односи између етничких и других група, односи међу политичким и религиозним групацијама;

(4) вредности, убеђења и ставови у односу на факторе попут друштвеног слоја, професионалних група (академски грађани, управљачки слој, службеници, квалификовани и неквалификовани радници), богатства (стечено, наслеђено), регионалних култура, сигурности, институција, традиције и друштвених промена, историје (нарочито истакнуте историјске личности и догађаји), мањина (етничке и религиозне), националног идентитета, других држава и народа, политике, уметности (музика, ликовне уметности, књижевност, драма, популарна музика и песме), религије, хумора;

(5) говор тела (познавање конвенције говора тела представља део социокултурне компетенције говорника односно ученика Л2);

(6) друштвене конвенције, на пример, везане за понашање госта и домаћина: тачност, поклони, одећа, освежење, пића и оброци, конвенције и табуи у погледу понашања и разоноде, трајање посете, поздрављање;

(7) ритуално понашање у ситуацијама као што су религијски обичаји, рођење, венчање и смрт, понашање посматрача током јавних дешавања и церемонија, свечаности, фестивали, дискотеке и др.(CEFRL 102-103).

Осим података која социокултурна знања ученици морају усвојити да би постигли социокултурну компетенцију, дати су и дескриптори којима се процењује степен усвојености социокултурне компетенције.

ТАБЕЛА 3. Дескриптори за процену социокултурне компетенције (CEFRL: 122)

Ц2	✓ Добро познаје идиоматске и говорне фразе и свестан је њихових конотација. ✓ Може тачно да препозна социолингвистичке и социокултурне импликације језичких исказа матерњих говорника и да на њих одговарајуће реагује. ✓ Може ефикасно да посредује између говорника циљног језика и представника своје језичке заједнице, обраћајући при томе пажњу на социокултурне и социолингвистичке разлике.
Ц1	✓ Може да препозна велики спектар идиоматских и свакодневних израза и притом да правилно препозна промену у регистру; с времена на време мора да затражи потврду одређених детаља, нарочито када је непознат акценат говорника. ✓ Може да прати филмове који се служе сленгом и идиоматским изразима. ✓ Може да користи језик ради дружења флексибилно и ефективно, изражавајући притом емоције и правећи алузије и шале.

Б2	✓ Може да се убедљиво, јасно и учтиво изрази како формалним, тако и неформалним регистром, сходно датој ситуацији. ✓ Може са одређеним напором да прати групне дискусије и да им да свој допринос и онда када се прича брзо и колоквијално. ✓ Може да одржава контакт са матерњим говорницима без нежељеног забављања, иритирања или подстицања да се другачије понашају него са другим матерњим говорницима. ✓ Може да се изрази сходно ситуацији избегавајући прављење драстичних грешака.
Б1	✓ Може да реализује широк спектар језичких функција и да на њих реагује тако што користи најфреквентнија језичка средства и неутрални регистар. ✓ Свестан је различитих конвенција у погледу учтивости и понаша се сходно томе. ✓ Свестан је најбитнијих разлика између традиција и обичаја, ставова, вредности и убеђења одређеног и сопственог друштва и пази на одговарајуће сигнале.
А2	✓ Може да изведе елементарне језичке функције и да на њих реагује, на пример, да на једноставан начин размени информације, да замоли за нешто, да изрази ставове и мишљења. ✓ Може једноставно и ефикасно да учествује у разговорима за успостављање контаката тако што се служи најједноставнијим и најфреквентнијим фразама и пратећим елементима рутине. ✓ Може да савлада веома кратке разговоре за успостављање контаката тако што користи једноставне учтиве флоскуле за поздрављање и обраћање. ✓ Може да формулише позивнице и извињења и да на њих реагује.
А1	✓ Може да успостави елементарни социјални контакт, користећи се притом најједноставнијим свакодневним учтивим флоскулама за поздрављање, захваљивање, представљање, извињавање и др.

Формирање социокултурне компетенције врши се и на свим нивоима наставе руског језика као страног. У почетној фази планирано је постизање праг нивоа владања социокултурним средствима комуникације. У опису праг нивоа у пољу свакодневне комуникације (*Пороговый уровень* 1996) садржај социокултурне компетенције представљен је у два одељка:

- ✧ социокултурно понашање и
- ✧ основне регионалне информације.

Одељак о социокултурном понашању укључује материјал путем којег се ученици упознају са правилима понашања Руса у различитим ситуацијама свакодневне комуникације. Ученици стичу представу о вербалном начину комуникације (формална и неформална комуникација) и невербалном начину комуникације (гестови, мимика) међу изворним говорницима.

Одељак програма који се односи на регионалне информације подразумева упознавање са политичком структуром Русије, условима живота становништва, породичних односа итд. Информације се презентују тематски, а називи тема су рецимо *Породица*, *Школовање*, *Град*, *Спорт*, *Путовања*. Социокултурне информације презентују се у облику говорних образаца који се могу користити у оквиру сваке теме и уводе се паралелно са социокултурном реалијама и начинима изражавања који су прихватљиви и у матерњем језику ученика.

У средњој етапи врши се систематско упознавање са социокултурним средствима комуникације, узимајући у обзир интересовања и будуће занимање ученика.

На вишој етапи сматра се да ученик треба да поседује социокултурну компетенцију ако је усвојио знање регионалне природе, информације о друштвеним нормама понашања,

традицији и ритуалима као и способност употребе таквог знања у интеркултурној комуникацији.

За ефикасну комуникацију на самосталном нивоу ученик мора имати опште разумевање:

- ✧ географског положаја Русије;
- ✧ државне структуре Руске Федерације;
- ✧ социокултурног искуства Руса (пожељни облици разоноде; главне туристичке руте; формални/неформални односи на послу; односи у породици и међу генерацијама; међунационални односи; социјални односи у друштву; однос према приходима, образовању, уметности, верски и друштвени односи); одлике вербалног/невербалног понашања (друштвеност, иницирање контакта са непознатима; суздржаност комуникативне самопрезентације; учесталост оцењивачких изјава; трајање дијалога; тенденција ка категоричношћу; недостатак компромиса; емоционалност; величина личног простора; гестови, изрази лица, јачина говора).

Као резултат упознавања са социјалним и културним средствима комуникације у поодмаклој фази ученици би ваљало да буду у стању да: уочавају облике и говорне обрасце у зависности од природе ситуације и односа међу партнерима; бирају средства језичког изражавања у складу са ситуацијом комуникације и нормама језика; препознају средства за изражавање учтивости у односу на старијег по годинама или статусу, према непознатим и блиским учесницима у комуникацији; да адекватно одговоре на присуство/одсуство одговарајућих средстава учтивости у говору саговорника који говори руски језик; прилагођавају свој говор условима комуникације, ослањајући се на говор комуникационог партнера и своју представу о средствима која треба користити; умеју да објасне свој избор језичких и социокултурних средстава и исправе грешке у говору саговорника.

Крум (Krumm 2007: 668) сматра да је већина дескриптора из ЗЕРОЈ-а измештена из свог социјалног и културног контекста, те се онда поставља питање на који начин ЗЕРОЈ предвиђа усвајање плурикултурне компетенције, која се толико помиње у документу. Ни на једном месту се не предвиђа културно поређење, преиспитивање сопствених ставова и убеђења о циљном језику и циљној култури, изградња критичког става итд. А задатак наставе страног језика јесте да ученицима помогне приликом формирања сопственог језичког и културног идентитета тако што ће у свој састав интегрисати што разноликија искуства другости и омогућити побољшање способности за учење. Дакле, пожељно је упоређивати друштвене и културне појаве стране земље и земље ученика како би се ученици подстакли да на основу лексике и говорних модела везаних за одређени сегмент стране културе обликују аутентична саопштења о реалности која им је блиска (тј. да су у стању да представљају своју културу на језику који уче).

Увођење паневропског система нивоа знања језика не ограничава могућности различитих педагошких тимова да развију и опишу свој систем нивоа и модуле обуке. Може се очекивати да ће се систем нивоа и текст дескриптора временом мењати како се стиче искуство међу земљама учесницама. Пожељно је да се систем нивоа представи на различите начине у зависности од специфичних циљева. У неким случајевима, за сваки од предложених шест нивоа, могу се израдити холистички дескриптори у облику параграфа за сваки појединачни ниво, што ће олакшати употребу система нивоа, а служиће и као водич за наставнике и састављаче наставних програма. Можда ће бити потребан детаљнији опис како би се ученицима, наставницима и осталим корисницима помогло да одаберу одређене циљеве (Исаев 2008: 35).

Наведени документи представљају базу за развој курикулума, уџбеника и другог дидактичког материјала. Пожељно је да се са њим упознају и сами наставници циљног језика јер је у њима дат попис тема, ситуација, комуникативних задатака, говорних чинова и интенција, тематске лексике, језичких средстава разних нивоа, лингвокултуролошких знања, компензационих средстава и поступака, као и критеријуми за формирање комуникативне компетенције.

4.5 Наставни план и програм руског језика (са освртом на социокултурну компоненту)

Садржај образовања прописује се наставним плановима и програмима, значајним документима на којима се темељи целокупан наставни рад. Наставни план (**рус**. *учебньй план*) представља документ где се у облику табела прописују наставни предмети који ће се проучавати у одређеном типу школе, затим следи редослед проучавања тих предмета по разредима, и најзад недељни и годишњи број часова за сваки појединачни предмет. Који предмети ће бити предмет проучавања најпре зависи од научних критеријума који се узимају у обзир, од степена школовања, психофизичких способности ученика, степена диференцијације и интеграције научног система, актуелних потреба друштва итд. Наставни предмети у наставном плану могу имати различит статус и сврху те се и њихово именовање врши према овим критеријумима нпр. стручни предмети, изборни предмети, општи предмети. Страни језици, па самим тим и руски језик, у српском образовном систему имају статус општеобразовних и стручних предмета, зависно од профила наставе. Израда наставног плана уско је повезана са израдом наставног програма.

Наставни програм (**рус.** *учебная программа*) је дидактичко-методички и инструктивни документ којим се одређују конкретни наставни садржаји појединих предмета, обим знања, навика и умења која подлежу обавезном усвајању по школским годинама и нивоима наставе. Битне одреднице наставног програма сваког наставног предмета, па самим тим и страних језика јесу опсег (екстензитет), дубина (интензитет) и редослед (структура) наставних садржаја. Наставни програм је у ствари конкретизација наставног плана.

У данашњој методичкој литератури чешће сусрећемо термин курикулум (**рус.** *куррикулум*) уместо термина наставни програм. Појам курикулум потиче од латинске речи *currere* којом се именује стаза за трчање, и која сугерише усмереност правца кретања, утврђеност циља. Најкраће речено, курикулум означава курс или план учења (Akker 2003: 2). На простору Европе, крајем 16. и почетком 17. века, у време Јана Амоса Коменског и Волфганга Раткеа, овај латински израз замењен је грчким термином *програм*, којим се означава циљ, сврха, замисао, нацрт, односно „распоред по којем ће се радити” (ЛСРИ 1980: 487). Средином 20. века, у Немачкој, развија се покрет о суштини образовања и наставе, у чијој је основи курикуларни покрет, са њиме се појам курикулум на велика врата враћа у Европу. Теоретичари овог покрета указали су на потребу разликовања појма курикулум од традиционално оријентисаног појма наставни програм који се схватао као прописани садржај учења. Они замерају традиционалним програмима што се нашироко баве уопштеним формулацијама, а последњу, врло деликатну и одговорну фазу планирања препуштају наставницима (детаљније в. Клеменовић 2009). У традиционалном поимању курикулума нагласак је био на преносу знања, док је данас учињен помак с преноса знања на развој компетенција (Милић 2017: 242).

Акер (Akker 2003:2) разликује различите нивое курикулума:

- систем / друштво / нација / држава (или макро) ниво
- школски / институционални (или мезо) ниво
- у учионици (или микро) нивоу
- индивидуални / лични (или нано) ниво.

Први ниво означава национални оквир и то је онај део курикулума који ми називамо наставним програмом, и који је предмет нашег интересовања. Други ниво је школски ниво где школа прихвата тај текст тј. национални програм и прилагођава га својим условима (школски курикулум). Трећи ниво реализује се у учионици, наиме, наставник га прихвата и интерпретира на свој начин и најзад, лични ниво, то је заправо наставникова реализација курикулума у пракси. Из наведеног можемо да закључимо да не можемо стављати знак једнакости између курикулума и наставног програма, јер курикулум има доста широк опсег значења, састављен је из више нивоа, а наставни програм је само део тог курикулума. У српској и руској литератури у употреби је и термин *силабус*, који представља конкретизацију

садржаја у одређеном типу школе, „этот документ можно назвать учебной программой, поскольку он, развивая основные положения куррикулума, отличается большей конкретизацией содержания обучения в определённом типе школы” (Гальскова 2003: 110).

Национални програми праве се по угледу на ЗЕРОЈ. Програм одређује захтеве који се у сваком разреду постављају у погледу овладавања лингвистичким и комуникативним материјалом у свим аспектима језика и свим видовима говорне делатности. У њему се прецизно наводе фонетски, ортографски и граматички минимум, док се лексички минимум одређује квантитативно (број лексичких јединица) и само донекле квалитативно (по тематском критеријуму). Програм за руски језик основа је за практичан рад у настави и полазиште при стварању уџбеника и приручника. „С дидактичко-методичке тачке гледишта, структуру наставног програма за сваки предмет чине следеће обавезне компоненте: циљеви и задаци наставе, садржај наставе, дидактичко-методичка упутства за реализацију програма и за праћење напредовања и евалуацију резултата. Структура програма упућује којим ће се редоследом обрађивати наставни садржаји датог предмета, у једном или више узастопних разреда. Дужност наставника је да студиозно проучи наставни програм и сва допунска дидактичко-методичка објашњења, сугестије и упутства који се односе на његову реализацију, јер само ако се добро познаје наставни програм сопственог предмета може се приступити осмишљеном планирању и реализацији програма” (Раичевић 2017: 21).

Дакле, у структури програма треба да постоје три обавезна елемента: циљеви наставе, садржај наставе и дидактичко-методичко упутство за остваривање програма.Поједини аутори томе додају и критеријуме за евалуацију – вредновање и оцењивање постигнутих резултата.

Анализирајући наставни програм за руски језик, за гимназију, издвојили смо следеће структурне елементе:

1. Циљ наставе страног језика, 2. Општа и Специфична предметна компетенција за сваки од три нивоа (основни, средњи, напредни); 3. Веза образовних стандарда и исхода програма наставе и учења; 4. Оперативни задаци (исходи); 5. Тематика и Комуникативне функције (заједнички део за све језике, за сваки разред понаособ); 6. Садржаји програма (за сваки језик и за сваки разред): реченица; врсте речи; изговор, читање и писање; реченични модели и њихова говорна реализација; комуникативне јединице; 7. Препоруке за реализацију наставе; 8. Како се прати и вреднује развој језичких компетенција.

Међу елементима наставног програма за гимназију налазимо параграф који је наведен у препорукама за реализацију наставе и носи назив *социокултурна компетенција.* Он представља заједнички део програма за све стране језике и идентичан је за све разреде и смерове гимназије и гласи овако:

Социокултурна компетенција представља скуп знања о свету уопште, као и сличностима и разликама између властите заједнице ученика и заједнице чији језик учи. Та знања се односе на све аспекте живота једне заједнице, од свакодневне културе (навике, начин исхране, радно време, разонода), услова живота (животни стандард, здравље, сигурност) и умећа живљења (тачност, конвенције и табуи у разговору и понашању), преко међуљудских односа, вредности, веровања и понашања, до паравербалних средстава (гест, мимика, просторни односи међу саговорницима итд). Ова знања су услов за успешну комуникацију, те чине неодвојиви део наставе страног језика. Социокултурна компетенција се развија кроз активно укључивање у аутентичну усмену и писану комуникацију (слушање песама, гледање емисија, читање аутентичних текстова, разговор, електронске поруке, СМС, друштвене мреже, дискусије на форуму или блогу итд), као и истраживање тема које су релевантне за ученика у погледу његовог узраста, интересовања и потреба.[18]

Анализом наставног програма за руски језик, за основну школу, издвојили смо следеће елементе: 1. Циљ наставе страног језика; 2. Стандарди; 3. Оперативни задаци по језичким вештинама; 4. Тематика и Комуникативне функције (заједнички део за све језике, за сваки разред понаособ); 5. Садржаји програма (за сваки језик и за сваки разред): реченица; врсте

[18] *Службени гласник- РС - Просветни гласник, година LXIX – број 4 Београд, 2. јун 2020. Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију, 382.*

речи; изговор, читање и писање; реченични модели и њихова говорна реализација; комуникативне јединице; 6. Начин остваривања програма; 7. Стратегије за унапређивање и увежбавање језичких вештина.

Такође, међу елементима наставног програма за основну школу налазимо параграф који је наведен у препорукама за реализацију наставе и носи назив *социокултурна компетенција и медијација.* Он представља заједнички део програма за све стране језике и идентичан је у свим разредима основне школе.

Социокултурна компетенција и медијација представљају скуп теоријских знања (компетенција) која се примењују у низу језичких активности у два основна језичка медијума (писаном и усменом) и уз примену свих других језичких активности (разумевања говора, говор и интеракција, писање и разумевање писаног текста). дакле, представљају веома сложене категорије које су присутне у свим аспектима наставног процеса и процеса учења. Социокултурна компетенција представља скуп знања о свету уопште, као и о сличностима и разликама између културних и комуникативних модела сопствене говорне заједнице и заједнице/заједница чији језик учи. Та знања се, у зависности од нивоа општих језичких компетенција, крећу од познавања основних комуникативних принципа у свакодневној комуникацији (основни функционални стилови и регистри), до познавања карактеристика различитих домена језичке употребе (приватни, јавни и образовни), паралингвистичких елемената, и елемената културе/култура заједница чији језик учи. Наведена знања потребна су за компетентну, успешну комуникацију у конкретним комуникативним активностима на циљном језику.[19]

У склопу овог параграфа окарактерисана је и интеркултурна компетенција која је у тесној вези са социокултурном компетенцијом, и у програму за основну школу наилазимо на експлицитно дате интеркултурне садржаје који се морају усвојити у датом разреду.

Дакле, у програму је дато у виду упутства шта социокултурна и интеркултурна компетенција јесу и како треба да се развијају. Социокултурна компетенција се не скалира тако да је нејасно шта се од ученика гимназије или основне школе очекује у погледу њеног усвајања, и како би она уопште и могла да се процени. То значи да се социокултурни садржаји презентирају комплексно са лексичким, граматичким, фонетским и ортографским материјалом, на часовима општег типа. Да би се они усвојили потребно је остваривање међупредметне координације са наставом географије, историје, књижевности, музичке и ликовне културе и других предмета. Чињеница да социокултурни садржај није скалиран у наставном плану и програму, да се усваја комплексно са осталим садржајима, подразумева да се и дидактички материјал културолошке садржине у уџбенику страног (руског) језика, не издваја у посебан уџбеник и да је у самом уџбенику напоредо дат са другим текстуалним прилозима и дидактичком апаратуром. У новије време постоје залагања за издавање специјалних приручника о култури земље чији се језик учи, али опет не изоловано, него као саставни део јединственог уџбеничког комплета, што сматрамо да се не може догодити док се у самом програму прецизно не дефинише, за сваки ниво, који се садржаји морају усвојити и како ће се вршити провера.

Оно што смо анализом наставних програма увидели јесте да су елементи за проверу и оцењивање знања страног језика у програму за основну школу следећи:

- *разумевање говора;*
- *разумевање краћег писаног текста;*
- *усмено изражавање;*
- *писмено изражавање;*
- *усвојеност лексичких садржаја;*
- *усвојеност граматичких структура;*
- *правопис;*

---

[19] *Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXVII, бр. 15, 30. август 2018, 151.*
Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXVIII, бр. 5, 27. мај 2019, 99.
Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXVIII, бр 11, 15 август 2019, 108.

- *залагање на часу;*
- *израда домаћих задатака и пројеката (појединачних, у пару и групи).*[20]

Дакле, не видимо да уопште постоји провера степена усвојености социокултурне компетенције, а исти је случај и у гимназији. У делу који носи назив *Како се прати и вреднује развој језичких компетенција* наводи се:

- *Развој компетенција наставници прате заједно са својим ученицима.*
- *Наставници сарађују и заједнички процењују развој компетенција код својих ученика.*
- *Процес праћења је по карактеру пре формативан него сумативан.*
- *У проценама се узимају у обзир разноврсни примери који илуструју развијеност компетенције.*
- *У процењивању се узимају у обзир и самопроцене ученика и вршњачке процене, а не само процене наставника.*
- *Велики значај се придаје квалитативним, уместо претежно квантитативним подацима и показатељима.*
- *Процена садржи опис јаких и слабијих страна развијености компетенције и предлоге за њено даље унапређивање, а не само суд о нивоу развијености.*[21]

Оно што можемо да приметимо јесте да не постоји прецизно упутство како се проверава усвојеност социокултурних садржаја, иако у ЗЕРОЈ-у постоје, како смо и навели, постоје прецизни садржаји које је потребно усвојити као и дескриптори за проверу усвојености социокултурних знања. Међу структурним елементима програма налазе се сви аспекти наставе језика (фонетике, ортографије, практичне граматике, наставе лексике, стилистике) који су тачно дефинисани за сваки ниво и профил наставе. Примећујемо и да лингвокултуролошки аспект за општеобразовни профил наставе није јасно дефинисан, нити издвојен у засебан аспекат наставе.

Комуникативни приступ у настави страних језика прописана је норма наших наставних програма за стране језике од 1991. године. Програми наставе и учења намењени су, пре свега, наставницима који непосредно раде са ученицима, али и онима који на посредан начин узимају учешће у образовању и васпитању. Зато треба имати у виду да терминологија, која је коришћена у програмима наставе и учења, није намењена ученицима и треба је приликом дефинисања конкретних наставних јединица, било за непосредан рад са ученицима, било за потребе уџбеничких и дидактичких материјала, прилагодити узрасту ученика. Такође, сусрећемо се са изразом *реализовати програм*, уместо тога, боље је рећи да се на основу датих програма планира и остварује настава и учење које одговара конкретним потребама одељења.

Точанац-Миливојев (Точанац-Миливојев 1997: 84-86) истакла је да је и сама комуникативна метода стварана за неке друге ситуације, за неки други узрасни ниво, а школски узраст је дошао некако на крају њених интересовања, што је очигледно изражено у адаптацији - не посебној припреми - њених принципа за употребу у школама. При вршењу адаптације веома се мало говори о почецима наставе и учења, заобилази се проблем правих почетника, посебно младих ученика који нису имали никакве прилике да буду у контакту са језиком, или како се то у дидактици језика каже, да прођу кроз фазу сензибилизације. Нашем ученику потребно је привикавање на страни језик, на препознавање његовог гласовног система у говорном ланцу, на разумевање, зато је неопходно, посебно на раном узрасту, да се у наставни процес уведе фаза сензибилизације коју дефинише као, блиски контакт ученика са језиком (и средином) која ће бити предмет изучавања. Такође сматра да, колико год да ученик научи оно што је предвиђено програмом, он није оспособљен да прати једну обичну целовиту конверзацију у средини која говори тим језиком.

---

[20] *Службени гласник РС - Просветни гласник бр.9 стр 39, 21.јул 2006*

[21] *Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXIX – број 4 Београд, 2. јун 2020. Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију, стр. 71.*

5. УЏБЕНИК У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

5.1 Шта је уџбеник?

Појам *уџбеник*, као и појам *култура* – о којем смо говорили раније у тексту, деле исти проблем: непостојање једне, општеприхваћене и коначне дефиниције. У литератури наилазимо на диспаритет значења књиге која се именује појмом уџбеник зависно од тога у које сврхе, ком узрасту, ком нивоу менталног развоја и мисаоног функционисања је намењена, а у новије време узима се у обзир и социокултурни контекст онога ко учи. Уџбеник се може схватити као књига која условљава начин на који су комуникациони и процеси учења институционализовани и стављени у образовно видљиву форму. Контексти трансмисије и рецепције уџбеника су бројни: школе и образовни центри, групе и асоцијације, „средине које уче", реч је дакле о институционализацији подучавања и усвајања знања (Илић-Рајковић - Сенић-Ружић 2016: 562).

Уџбеник је прешао дуг пут од књиге која је садржала само фундаментална знања из неке научне дисциплине до медија „од којег се очекује да својим специфичним средствима изрази све битне аспекте и елементе концепције образовања и наставе у оквиру које настаје и чијим циљевима служи" (Хавелка 2001: 46). Дакле, он није само „датотека изабраних садржаја једне дисциплине за одређени узраст већ је организатор услова и садржаја учења" (Ивић и сар. 2009: 30). То је „књига у којој су научни или стручни садржаји посредовани кориснику посебно уређеним дидактичким инструментаријем, зависно од циљева васпитања и образовања, задатака наставног плана и наставног програма" (РЕ II 1989: 472).

Како се уџбеник дефинише зависи и од гледишта која су различити аутори у различитом временском периоду заступали. Позната су нам два гледишта која одређују место и улогу уџбеника у наставном систему. Прво гледиште односи се на схватање да је уџбеник само помоћни, односно, допунски материјал наставнику који је стожер наставе, док по другом гледишту управо је уџбеник онај стожер око кога се организује целокупан наставни рад. Не бисмо се сложили ни са једним од наведених гледишта јер сматрамо да успешан наставни процес не зависи само од наставника, макар он поседовао најбоље организационе способности, а ни од самог уџбеника који је испунио све стандарде квалитета, из разлога што не узимају у обзир ученика и његову рецепцију онога што тај уџбеник нуди. Рецепција у свим својим формама: прихватање, одбијање, збуњеност итд., јесте унутрашњи феномен који се истражује кроз видљиве индикаторе као што су понашања, навике и евалуација знања (Mahamud 2014 према Илић-Рајковић - Сенић-Ружић 2016: 562), и тек узимањем у обзир и овог сегмента очекивано је доћи до могућег дефинисања уџбеника и његове улоге у наставном процесу. Уосталом, цела данашња педагогија своди се на стварање услова и атмосфере у којој ће до изражаја доћи унутрашњи потенцијали детета.

Уџбеник је имао улогу најосновнијег дидактичког средства, има је и даље, али његова улога у наставном процесу варира зависно од истраживачког полазишта са којег се посматра. Могуће је поћи од самог уџбеника као предмета проучавања, или од различитих тематских, методолошких и дисциплинарних контекста, из чега произилази да се одговарајући методолошки приступ којим се може проучити уџбеник у целини још увек тражи. Најдоминантнији приступ у истраживању уџбеника јесте анализа садржаја која варира од импресионистичко-полемичког до прецизног квантитативног испитивања, док неистражени недостајући елемент јесте: како ученици користе уџбеник.

Ивић и сарадници уџбеник дефинишу као „свако наставно средство (или комбинацију наставних средстава) које садржи систематизована знања из неке области која су дидактички тако обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика да имају развојно-формативну улогу и учествују у изградњи ученичких знања" (Ивић и сар. 2009: 27). У уџбенику се излаже скуп фундаменталних знања и трајних достигнућа у одређеној области, као и најрепрезентативнији и најрелевантнији појмови и достигнућа струке, али тако што се ревалоризују са становишта најновијих резултата одређене дисциплине (Инђић 2001: 22).

Дакле, уџбеник је основни извор информација и основно средство у процесу школског учења. Наставници се служе уџбеником као основом у организовању и извођењу наставног рада држећи се предвиђених лекција, њихове структуре и начина презентовања градива (Пешић 1998: 14). Као што видимо уџбеник има улогу извора знања и основног подстицаја за формирање и развој умења, а испуњавање те улоге вођено је прописаним циљевима и исходима. Поред наведених улога уџбеник још усмерава и подстиче социјалну иновативност, отвореност, трагање за новим вредностима и на личном плану и у интеракцији са широм заједницом у којој се одвија образовни процес (Инђић 2001: 22).

Можда најпотпунију дефиницију уџбеника дао је сам Закон о уџбеницима: „Уџбеник је основно дидактички обликовано средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно васпитном раду у школи за стицање знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних и емоционалних способности ученика и полазника, а чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом и који је одобрен у складу са овим законом” (ПСКУ 2016: 1).

На често помињану тврдњу да је уџбеник операционализовани школски програм Илић-Рајковић и Сенић-Ружић кажу да, иако су на први поглед уџбеници усклађени са државним курикулумом, они својим садржајима и структуром конституишу стварни курикулум школе који не одговара увек у потпуности прописаним циљевима и садржајима. Они изражавају „идеализован хоризонт знања, циљева и вредности и интерпретацију субјективне визије социјалног света. Анализе ових интерпретација доприносе разумевању педагошких концепција на одређеном простору и у одређеном периоду, разумевању историје школе и процеса културне трансмисије” (Илић-Рајковић - Сенић-Ружић 2016: 558).

Које су то специфичности које уџбеник поседује у односу на функционалну књигу или школску књигу уопште? На специфичности указује Ксенија Кончаревић (Кончаревић 2004: 256) и каже да је:

- уџбеник основна школска књига, за разлику од осталих књига које се користе као допунска и помоћна литература у току школовања;
- уџбеник је писан на основу прописаног наставног плана и програма, што остала стручна, научна и уметничка литература није;
- уџбеник ученици готово свакодневно употребљавају ради образовања и самообразовања, док осталу литературу проучавају повремено и привремено;
- по својој основној намени уџбеник треба да буде дидактички обликован ради рационалнијег, оптималнијег, економичнијег и ефикаснијег образовања, што остала литература није и не мора бити.

Без ових обележја, књига за учење није уџбеник, него уобичајена стручна књига!

У новије време на уџбеник се гледа као на медиј социокултурног знања који репрезентује слику датог друштва и као такав он постаје продукт културе у коме је видљиво све оно што је културолошки релевантно за једну одређену заједницу. Међутим, питање је да ли је та слика реална с обзиром на то да се она на многе начине филтрира, преструктурира и контролише. Сматра се да реалност није објективно представљена у уџбеницима, већ је социјално конструисана на специфичне начине. Лонгитудиналним проучавањем уџбеника може се објаснити чије је знање у одређеном периоду социјално легитимизовано у школама. Креирани једном, уџбеници добијају привремени статус легитимне форме знања – они тврде да је „ово сигурно знање и то је знање које ти је потребно” (Issit 2004: 685). Међутим, уџбеник има свој век трајања. „Замислите да на једном месту неко сакупи све уџбенике које је користила једна одређена генерација током обавезног школовања. Шта бисмо нашли у тим књигама? Било би нам доступно готово целокупно званично признато знање које једно друштво жели да пренесе на свој подмладак, да би га припремило за живот међу одраслима, пуноправним члановима тог друштва” (Пингел 2005: 7). Нема пуно радова који се баве овом проблематиком па би било пожељно детаљније се позабавити овом темом.

Познато је да уџбеници имају значајну улогу у конфигурацији различитих научних дисциплина. Осим што је у могућности да обезбеди унутрашњу узајамну повезаност

компоненти наставног система појединих предмета ослањајући се на везе међу предметима, уџбеник може утицати на дискурс одређене научне дисциплине, јер уџбеници функционишу и као „гласови дисциплина” (Issit 2004: 688). Школски предмети сматрају се транзитима од социјалног простора датог подручја знања до социјалног простора школе. Овај транзит трансформише такво знање у предмет школског учења. Уџбеници су формирани од знања које је креирано у прошлости, а користе се у садашњости и у будућности. Такође, лонгитудиналним проучавањем може се пратити грађење тог знања и посматрање уџбеника као једног завршеног система који чини тренутни саставни део функционалне артикулације везане за текуће задатке школске године.

Уџбеник треба да подржи и садржинску и вредносну и образовну и васпитну и материјалну и развојну страну наставног процеса. Иначе, сам уџбеник није омнипотентан тј. не може реализовати све жељене циљеве за одређени предмет. Због тога се уводе додатне јединице које заједно са уџбеником чине уџбенички комплет за дати предмет. Свака од јединица уџбеничког комплета мора оправдати своје постојање тиме што реализује оно што сам уџбеник не може. Том логиком уведене су и организационе и структуралне компоненте у сам уџбеник. Наиме, ако би уџбеник садржао само излагање основног текста, тиме би био сведен на монографију, а не би имао оно што га чини специфичном књигом, књигом која је намењена за учење. Због своје развојно-формативне улоге, због захтева да мора водити рачуна о процесу учења, како га омогућити и олакшати ученицима, у уџбеник су уведене организационе и структуралне компоненте (Ивић и сар. 2009: 37). Такође, мора бити конципиран тако да уводи у нове технологије и да се комплетира или исказује садржајима дигиталне комуникације.

Ученици у процесу учења јесу у непосредној интеракцији са уџбеником (непосредни утицај) док наставници и родитељи када раде са децом такође се ослањају на уџбеник (посредни утицај). Квалитетан уџбеник тако доспева до сваког наставника и сваког ученика (и њихових породица) и на тај начин ова компонента квалитета образовања у веома кратком року подиже квалитет образовног система чији је део. Ниједна друга промена у образовању не може тако брзо утицати на подизање квалитета образовног система земље у целини (Исто: 43).

5.2 Теорија уџбеника као научна дисциплина

Ако је уџбеник „материјализовани модел система наставе одређеног предмета” (Кончаревић 2002: 21) онда је познавање претпоставки на којима се тај систем темељи неопходан предуслов за теоријско проучавање уџбеника. Умеће да се предвиде развојне тенденције у науци и да се за њих нађе место и уџбенику изузетно је тежак задатак који се може решити „стварањем теорије уџбеника” (Терзић 2016б: 211). Општа и предметна дидактика (методика наставе одређеног предмета) представљају језгро научног проучавања уџбеника тако да проблематика конструисања и експертизе уџбеника јесу једно од научно и практично најрелевантнијих подручја и методике наставе страних језика. Теорија уџбеника је део методике о принципима састављања, уметничког и техничког формирања уџбеника, а такође и о методама његовог коришћења у наставном процесу (Вятюнев 1984: 5-9). Кончаревић теорију уџбеника дефинише као „систем дескриптивних и прескриптивних знања интердисциплинарног карактера која омогућавају оптималну израду и валоризацију уџбеника тако да се у њему најефикасније материјализује комплекс психолошких и дидактичко-методичких чинилаца који га одређују и условљавају” (Кончаревић 2002: 15).

Теорија уџбеника мења се и развија у зависности од промена циљева учења, а сами уџбеници одражавају и савремену методичку концепцију по којој су конструисани, из тог разлога ми смо у могућности да пратимо историјат уџбеника упоредо са историјским развојем метода предавања и учења језика. Што се тиче историјата заснивања саме дисциплине Зујев (Zujev 1988: 14) сматра да је творац теорије уџбеника чешки педагог Јан Амос Коменски, који не само да је створио први илустровани уџбеник под називом *Свет*

чулних ствари у сликама (Orbis Sensualium Pictus) – објављен на немачком и латинском језику 1658. године и тиме определио пут развоја наставне књиге на стотине година унапред, већ је поставио и теоријске принципе израде школског уџбеника. У својим радовима јасно је формулисао тезу о научности и доступности школског уџбеника, о његовом месту у структури наставе и његовом облику.

У нашој средини теорија уџбеника као дисциплина новијег је датума тако да је научно конституисање, у правом смислу, доживела крајем шездесетих и почетком седамдесетих година прошлог века. У Србији се теоријом уџбеника континуирано, више од тридесет година, баве истраживачи на Институту за психологију који су били окупљени око проф. др Ивана Ивића, а сада око проф. др Дијане Плут и проучавани уџбеници углавном се не односе на уџбенике страног језика. Највећи број анализираних уџбеника припада општеобразовном профилу наставе са већим фокусом на уџбенике основношколског типа. Резултати до којих су дошли апострофирају главне недостатке основношколског уџбеника и то: недовољно активирање ученика, педагошки дизајн је готово у потпуности заснован на експозицији градива и резултирао је дугим, информационо густим и често лоше структурираним текстовима, са недовољним бројем питања, задатака и активностима за ученике; парцијално спроведено структурирање и повезивање садржаја, чија је улога да подржи системогенезу знања, тј. изградњу система појмова. Када се томе додају углавном технички неквалитетне илустрације, сиромаштво структурних компоненти које могу да повећају мотивациону вредност и разумљивост текста, мноштво педагошки неадекватних питања и задатака, као и узрасна неприлагођеност језика (дужина и сложеност реченица, сувише академски дискурс), јасно је да уџбеници старијег датума углавном нису били добар извор мотивације и ослонац за учење са разумевањем. Једноставно речено, стари уџбеници су у великој мери представљали операционализацију или „проширену верзију" наставних програма, чији су садржај и структуру мање или више „механички одражавали" (Ivić i sar. 2001: 76). Термин „механички" односи се на садржај тј. информације које ученици треба да усвоје, док се занемарује дидактичко обликовање тих садржаја. Анализе новије генерације уџбеника за основношколски узраст показују да је учињен известан напредак на плану функционалности образовног дизајна уџбеника. Промене нису учиниле уџбенике само привлачнијим за децу, већ је остварен још један корак у њиховом померању од извора информација ка средству за учење (Пешић 2016: 38-39). У истраживањима која су спроведена у свету, а и код нас, доминирају радови који се баве анализом садржаја уџбеника, а знатно су ређи радови који проверавају начин на који наставници и ученици користе уџбеник у пракси, или компаративне анализе ефикасности учења и квалитета исхода учења из различитих уџбеника.

У руској педагошкој науци прве расправе и чланци у којима се формулишу основни нормативи, а односе се на уџбенике страног језика конкретно, појавили су се још у првој половини прошлог века, тачније, с краја треће до краја пете деценије (Г.В. Голдштејн, Ј.В. Белова, А.И. Монигети, И.В. Карпов, Н.А. Бергман и др).[22] Интересовање за ову проблематику порасло је педесетих и шездесетих година (И.В. Рахманов, Е.П. Шубин, Ј.И. Перовски, Н.М. Шабалин и др)[23], док научно конституисање у правом смислу теорија уџбеника доживеће седамдесетих година (И.Л. Бим, Д.Д. Зуев, В.Г. Костомаров, Б.А.

[22] **Г.В. Гольдштейн**, Современный учебник и его проработка. - Иностранные языки в советской школе. Под ред. М. В. Сергиевского. Москва, 1929; **И.В. Белова**, Каким должен быть учебник английского языка для 3-4 классов средней школы.- Иностранные языки в школе, Москва, 1941, 1; **А.И. Монигетти**, К вопросу о методическом построении стабильных учебников. - ИЯВШ, 1941, 1; **И.В. Карпов**, К вопросу о построении учебника по иностранному языку для средней школы. - ИЯВШ, 1948, 6; **Н.А. Бергман**, О методических требованиях к построению систем учебных пособий по иностранным языкам для 3-4 классов средней школе. Под ред. И. В. Рахманова. Москва - Ленинград, 1948.

[23] **И.В. Рахманов**, Методические требования к учебникам иностранных языков для восьмилетней школы. - ИЯВШ, 1961, 4, стр. 34-43; Исти, Теоретические основы начального учебника по иностранному языку. - ИЯВШ, 1957, 3, стр 32-41; **Э.П. Шубин**, Принципы построения школьных учебников иностранных языков. - ИЯВШ, 1961, 4, стр. 44-55; **Е.И. Перовский**, Методическое построение и язык учебника для средней школы. - Известия АПН РСФСР, 1955, вып. 63, стр. 29-34; **Н.М. Шабалин**, О принципах составления учебников для национальной школы. - Русский язык в национальной школе, Москва, 1969, 2, стр. 16-19.

Лапидус, О.Д. Митрофанова)[24], нарочито захваљујући другом конгресу МАПРЈАЛ-а у Варни 1973. године где је ово подручје афирмисано као средишња тема скупа (Дамљановић, Кончаревић: 269). Према оцени А. Р. Арутјунова, тек средином осамдесетих година (А. Р. Арутюнов, М.Н. Вятютнев, Д.Д. Зуев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Л.Б. Трушина)[25] теорија уџбеника руског језика задобила је „вполне каноничную форму", дефинисавши своје истраживачке проблеме, циљеве и методологију (Арутюнов 1990: 18).

Када говоримо о стварању уџбеника намењеним практичном овладавању руским језиком у различитим образовним профилима, у нашој средини та пракса има готово стопедесетогодишњу традицију. Први уџбеник руског језика за Србе (*Руска граматика*) саставио је 1852. Дмитриј Рудински, али је дело остало необјављено. Први штампани уџбеник руског језика код Срба *Учитељ руског језика* Алимпија Васиљевића, објављен је 1862 (Дамљановић - Кончаревић 2010: 265). Када говоримо о теоријским истраживањима, конкретно уџбеника руског језика у нашој средини, можемо рећи да су она отпочела током шездесетих и седамдесетих година, дакле у доба када уџбеничка продукција добија свој пуни замах. У овом погледу наша методичка наука ишла је у корак са интернационалним русистичким трендовима. Развој домаће теорије уџбеника руског језика условно би се могао поделити на три етапе: 1) етапу њеног настанка (60-те године), 2) етапу њеног конституисања (70-те године), 3) етапу усавршавања (80-те године) и 4) етапу нове научне синтезе (од средине 90-их година) (Дамљановић - Кончаревић 2010: 270).

Овладавање страним језиком разликује се од проучавања свих других академских предмета. Рецимо, историја пружа знање о развоју људског друштва, о његовим законима, физика – о законима постојања и кретања материја итд., страни језик, као уосталом и матерњи језик, не даје такво знање о било којој стварносној појави... Језик је у овом смислу „беспредметан", а изучавати „беспредметну" академску дисциплину је веома тешко... Специфичност страног језика као академског предмета лежи и у његовој бесконачности и бездимензионалности (Зимняя 1978: 20-21). Сходно томе, како сматра Вјатутњев (Вятютнев 1984: 6-7), специфичност страног језика као академског предмета диктира потребу развоја посебне теорије уџбеника страних језика, која мора задовољити следеће основне захтеве:

- Мора бити део опште теорије школског уџбеника, а истовремено да афирмише квалитативно нов систем уопштених и поузданих знања о природи језика, савладавању језика као средства комуникације, о технологији представљања образовних комуникативних садржаја у уџбенику. Теорија мора нужно укључивати елементе новине, делимично и оригиналности. У супротном, нема смисла стварати је. „Што се тиче доприноса методици, он може бити стваран само захваљујући таквим истраживањима, која откривају до сада непознате законитости (процес усвајања језика и учења језика) или нове начине практичне примене већ откривених законитости, јер је само у томе права сврха било које гране науке " (Лапидус 1979: 127).

---

[24] **И. Л. Бим**, Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. М., 1974; И. Л. Бим, Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977; **Д. Д. Зуев**, Некоторые проблемы структуры школьного учебника, „СП", 11, стр. 62-72; **В. Г. Костомаров**, **О. Д. Митрофанова**, Учебник русского языка, для иностранцев: типизация и комплексность, „Вестник высшей школы", 1979, 3, стр. 74-78; **Б. А. Лапидус**, К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типологии упражнений, „ИШ", 1970, 1, стр. 58-68; поглавља везана за теорију уџбеника у методикама наставе страних језика и руског језика као страног из 70-их година, часописне публикације поменутих аутора у периодичним издањима „Иностранные языки в школе", „Русский язык в национальной школе", „Русский язык за рубежом", „Советская педагодика", „Советская психология", у зборницима са конгредса МАПРЯЛ-А, итд.

[25] **А. Р. Арутюнов**, **Л. Б. Трушина,** Учебник русского языка для иностранцев: основные требования и характеристики, у: Современное состяание, Русский язык, Москва, 1982, стр. 30-40; **М. Н. Вятютнев**, Теория учебника русского языка как иностранного, Москва, Русский язык, 1984; **Д. Д. Зуев**, Школски уџбеник, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1988; **В. Г. Костомаров**, **О. Д. Митрофанова**, Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам, Москва, „Русский язык", 1988.

- Описати, објаснити и предвидети функционисање и ефикасност сваке технике, методе, правила, вежбе, текста, илустрације итд., укључене у уџбеник. Интерпретативна природа теорије уџбеника, која открива разлоге, изворе, механизме поступака које користе аутори, омогућава, између осталог, да се у садашњем и прошлом искуству види много нових ствари које још нису у потпуности схваћене, па се стога не користе при писању уџбеника. Потрага за новинама увек се одмиче од старог и враћа му се. И што је најважније, теорија ће омогућити формулисање параметара идеалног уџбеника будућности, који се због објективних и субјективних разлога не могу написати и објавити у данашње време. Тешко је предвидети какав ће он бити, то је скоро исто као да га сада креирате, али методичари не би требало да беже од развоја модела уџбеника за ученике, рецимо, 2000. године. Практична вредност ових модела је велика, јер ће се аутори трудити да максимално искористе теорију уџбеника, да дубље схвате његове идеје, обрасце и развојне трендове како би постигли ниво идеалног уџбеника.
- Да буду нераскидиво повезани са постојећом теоријом и праксом стварања уџбеника страних језика. Наравно, теорија се не може изградити једноставним регистровањем знања, принципа, упутстава, захтева, препорука које користе аутори, издавачи и запослени у министарствима образовања. Важно је сагледати читав феномен „корака" ауторове активности, идентификовати обрасце и спојити их у систем.

Само под овим условима прикупљени и на одговарајући начин класификован скуп принципа и средстава њихове примене, акумулирани у светском искуству састављања уџбеника, олакшаће избор и даљу модификацију технологије представљања грађе ауторима нових уџбеника.

Инеса Бим (Бим 1977: 270-276) је проблему стварања теорије уџбеника приступила на другачији начин. Прво је формулисала битне карактеристике савременог школског уџбеника, а затим, на основу ових карактеристика, пет група почетних принципа, у складу са којима би уџбеник требао:

- представљати интерактивни систем циљева, садржаја предмета и процеса формирања знања, умења, метода и наставних средстава страних језика;
- управљати свим најважнијим потребама педагошког процеса;
- имати јасно формулисане циљеве према актуелним захтевима приступа уџбеницима;
- узети у обзир све факторе који одређују садржај;
- довољно јасно одражавати савремене наставне методе: приказивање, објашњавање, организовање обучавања, организовање употребе новог материјала.

Процена Вјатутњева је да је за стварање уџбеника страног језика у просеку потребно уложити око 7000 часова рада, те да приликом састављања уџбеника треба радити систематично, придржавајући се следећих етапа:

- одређивање сврсисходности новог уџбеника, тј. одређивање чиме је изазвана неопходност за његово стварање;
- образлагање концепта уџбеника, тј. у концепту се указује: да ли ће се уџбеник састојати из једног дела или два са пропратним практикумом, назначавају се екстралингвистички и лингвистички минимум, број лекција у уџбенику, количина новог материјала у свакој лекцији, број цртежа, шема или фотографија итд.;
- разматрање варијанти пробних лекција, при чему је неопходно укључивање мишљења и предлога ученика;
- писање уџбеника, у коме учествују аутор (и) и представници техничке израде уџбеника;
- оцена спремности уџбеника за штампање, у чему при оцени учествују аутор(и), издавач и рецензенти;
- процес штампања и
- процес предавања по издатом уџбенику у трајању од две године, где се у току рада од стране педагога и ученика бележе примедбе за евентуално поновно издање уџбеника (Вятюнев 1984: 5).

Дакле, да бисмо знали и правилно примењивали принципе и правила конструисања уџбеника неопходно је да се конципирање, израда и експертиза уџбеника страних језика базирају на теорији уџбеника као систему дескриптивних и нормативних знања, теоријски фундираних, практично примењивих и обједињених у целовит и кохерентан систем, уместо праксе да се израда и валоризација уџбеника ослањају махом на интуицију или компилацију извесних принципа, норматива и теоријских идеја, недовољно научно утемељених или неповезаних у кохерентан систем (Кончаревић 2002: 7).

Данас се о уџбеницима говори и пише са разних становишта: стручног, методолошког, психолошког, педагошког, образовног, васпитног, језичког, естетског, и културолошког. Међутим, сва та гледишта узета понаособ нису довољно сагласна и кохерентна, између њих се јављају пукотине, опреке и крајности тако да, према мишљењу Милије Николића, и нема целовите теорије о уџбеницима која би могла да удовољи свим видовима наставне праксе и разноврсним потребама општег и стручног образовања (Николић 2007: 17).

5.3 Типологија уџбеника

Постоје различите дефиниције уџбеника, а у складу са њима и различите типологије уџбеника. У литератури уџбеник се најчешће проучавао аналогно односу савремени – традиционални уџбеник, електронски – штампани, комуникативни – предкомуникативни, уџбеник као школска књига – они који то нису, тип уџбеника који је одређен циљевима, садржајем и организацијом излагања, типологија изведена на основу доминантне функције или комбинације различитих функција које му даје једна или више концепција образовања итд.

Под традиционалним уџбеником подразумевамо онај уџбеник који текстовно конкретизује службене наставне програме у складу са одговарајућом научном систематиком преведеном у наставни предмет. Један од императива при стварању уџбеника био је да покрива школски програм у целини. Дуго времена је и био За многе наставнике и за све ученике уџбеник је био и једини облик школског програма. Текстовно излагање у уџбенику чинило је доминантан начин изражавања аутора. Уџбеници су писани углавном на начин који је био неприступачним ученицима, док су наставници своја излагања у настави усклађивали с редоследом излагања садржаја у уџбенику, уз евентуалне пропратне коментаре.

Пољак када говори о савременим и традиционалним уџбеницима служи се терминима стара и нова школа стварања уџбеника. „У старој школи доминирало је излагање наставних садржаја, конкретизација наставног програма, сажимање научне систематике, меморирање текстова, док се у новој школи ученици посредством уџбеника упућују на разноврсне активности, односно рад, јер се рад сматра основним извором знања и начином развијања радних способности. Другим ријечима, стара школа истицала је у првом плану стјецање знања (материјални, информативни, спознајни задатак) и запостављала упућивање ученика на рад (функционални, формативни, психомоторички задатак), док је у новој школи било обрнуто, запостављање стјецања систематског знања из уџбеника на основи изложених наставних садржаја и оријентирање ученика на рад као на примарни извор знања” (Пољак 1980: 19).

Савремени уџбеник представља вишекомпонентни комплекс који укључује уџбеник, књигу за наставника и разне дидактичке материјале. Уџбеник више није једини извор знања, већ само један од извора. Он не искључује друге изворе знања већ се са њима допуњује, дакле, реч је о комплементарности разноврсних извора, а не о замени једних другима. Стално прилагођавање уџбеника новим околностима и по садржају и по начину његовог презентовања, нешто је што се данас подразумева. Наставник у савременим околностима није дужан да се до детаља придржава уџбеника, има слободу да од њега одступи, да изостави извесне делове, промени редослед компонената, дода неке нове елементе, другачије осмисли постојеће текстове и вежбања, али опет мора се старати да испуни програмске

захтеве и не поремети логику наставног процеса. Савремени уџбеник је књига из које ученик може да учи и без посредника, самостално и када није у школи и када нема комуникацију са наставником, из чега произилази да уџбеник мора бити тако обликован да без потешкоћа ученици могу да се служе њиме, и остварују ефикасну комуникацију на релацији ученик – уџбеник. Наставник у овом случају има улогу консултанта. Савремени уџбеник „усмерава и води развој ученика у домену когнитивног, метакогнитивног и мотивационог развоја, али и развоја ставова, односно одређеног погледа на свет" (Коцић – Требјешанин 2001: 15). Савремени уџбеник се компонује од знања из одговарајуће предметне области (објект-знања) и „знања о знању и начинима стицања знања (метазнање)" (Требјешанин 2001: 69).

Школски уџбеник настао је дуго пре појаве штампе. У току хиљадугодишње људске историје прошао је сложен пут од глинених плочица са сумерским наставним текстовима (4,5 хиљаде године пре нове ере) које су чувале тајне мудрости за уски круг одабраних, до савремене књиге, коју у нашој земљи издајемо у милионским тиражима да би сваки човек имао прилику да уђе у ризницу науке и тековина које је човечанство створило (Вятютнев 1984: 14).

Главна разлика између онога што називамо школским уџбеником и онога који то није, јесте што је школски уџбеник намењен деци, дакле, начин излагања градива усклађен је психофизичким могућностима ученика. Као књига која је намењена деци, тј. онима који уче, уџбеник има јасно одређеног адресата и аутор мора увек имати на уму да књигу пише првенствено за њега, а не као ослонац за извођење школског часа, без обзира на то што уџбеник реално остварује обе ове функције (Hinchman 1987 према Пешић 2016: 42). Такође, школски уџбеник мора бити тако конципиран да комуницира са свим другим наставним предметима (уџбеницима), како хоризонтално тј. кроз поједине предмете у истом разреду, тако и вертикално, повезујући целину материје у оквиру датог предмета, тј. научне дисциплине. Један од главних императива при стварању школског уџбеника јесте: школски програм мора бити покривен у целини.

Оно што школски уџбеник разликује од уџбеника за одрасле, узмимо пример, јесте што је школски уџбеник конципиран тако да испуњава све услове који прате наставни процес, школски програм, развојни узраст и актуелни приступ, рецимо комуникативни приступ приликом усвајања страног језика, док приликом конструисања уџбеника који нису намењени ученику школског узраста већ одраслој особи често се као проблем јавља недостатак информација о примењеној методи по којој је уџбеник настао. Дешава се да аутор уџбеника у уводу именује одређену методу која је у основи писања уџбеника, на пример, комуникативни приступ, али не прецизира које значење у њега ставља и како га примењује. У овом случају уџбеник може садржати такве задатке који су у супротности са декларисаним методом што знатно отежава самостални рад са уџбеником (у настави за одрасле посредовање наставника приликом коришћења уџбеника мање је заступљено него што је то случај у школској настави).

Савремена педагошка теорија и пракса третира уџбеник као основну, масовну, функционалну школску књигу, док Владимир Пољак поистовећује појмове уџбеник и школска књига. Према његовим речима „уџбеник је основна школска књига, за разлику од осталих књига као допунске и помоћне литературе у току школовања; уџбеник је писан на основи прописаног наставног плана и програма, што остала стручна, знанствена и умјетничка литература није; уџбеник ученици готово свакодневно употребљавају у свом школовању ради образовања односно самообразовања, док осталу литературу проучавају повремено и привремено; по својој основној намјени уџбеник треба да буде дидактички обликован ради рационалнијег, оптималнијег, економичнијег и ефикаснијег образовања, што остала литература није и не мора бити. Можемо, након тога, одмах казати да уџбеник без тих обиљежја и није уџбеник, него уобичајена стручна књига, сажета научна систематика, антологија текстова, зборник, хрестоматија, репетиторај, компендиј, збирка задатака и сл. Тек књига у којој су имплицирана сва наведена обиљежја добива значење уџбеника" (Пољак 1980: 29).

Електронска књига је, условно речено, дигитални еквивалент штампаној књизи јер је електронска верзија књиге, односно уџбеника данас много више од пуке електронске слике класичних уџбеника. Постоји велики броја термина који се употребљавају као синоними и служе да означе е-књигу попут: е-уџбеници, е-текстови, дигиталне књиге, дигитални уџбеници итд. Прецизно терминолошко одређење е-уџбеника не постоји, под њим се обично подразумева PDF верзија традиционалног уџбеника, коју прати одређени број анимација или слика за увећавање повезаних у некој врсти интерактивног скупа ресурса и задатака. Концепт е–уџбеника у развијенијим технолошким друштвима представља сложено дигитализовано окружење за учење при чему је уџбеник само један његов део. Током свог развојног пута е-уџбеник је кренуо од обичног читања електронске форме, затим је обогаћен мултимедијалним елементима, а потом је постигао интерактивни однос између свог садржаја и ученика. Решења која пружају могућности виртуелног окружења за учење у коме се учи кооперативно представљају највиши ступањ развоја е-уџбеника (Павловић 2013: 308). Он остаје и даље основно текстуално наставно средство у првом реду намењено ученицима, доносећи систем појмова који чине срж неког предмета неопходних за даље напредовање ученика (Ђуровић - Божовић 2012: 560). Терзић е-уџбеник одређује као „савремено наставно средство, базирано на примени ИКТ у настави, чији мултимедијални садржаји у потпуности прате Наставни програм” (Терзић 2016а: 15). Наравно, како уџбеник, тако и информационо комуникационе технологије морају одговорити на исте захтеве квалитета, јер иако је реч о различитим медијима, морају испунити услове доброг вербалног и визуелног посредовања одређених садржаја које ученици треба да науче.

Први електронски уџбеници били су електронска верзија класичних (штампаних) уџбеника. Имали су исте елементе као и класични уџбеници (текст и слике). Сматра се да овакви уџбеници имају практичну предност у односу на класичне уџбенике (мобилност, дистрибуција, претрага, измене грешака...), али изостаје њихова дидактичка предност. Они садрже мноштво интерактивних материјала које је немогуће интегрисати у класичне уџбенике – аудио/видео записе, различите интерактивне тестове, квизове и дидактичке игре. Василијевић (Василијевић 2013: 61) истиче да морамо правити разлику између електронске верзије класичних уџбеника и електронских уџбеника јер се они изједначавају, што је погрешно, и због тога се неоправдано врши оспоравање њиховог квалитета и предности у односу на класичне уџбенике. Какву ће форму имати електронски уџбеник, да ли ће то бити књиголики садржај или не, да ли, и на ком хипертекстуалном систему ће бити заснован, зависи од њеног садржаја, узрасне категорије ученика коме је намењен, а најчешће, од стручности аутора е-књиге и његових афинитета. Најсиромашнији у техничком и дидактичком смислу сматрају се они електронски уџбеници који садрже само текст и слике и такви уџбеници називају се дигитализовани уџбеници (д–уџбеници). Садржајно и интерактивно богатији уџбеници називају се богати уџбеници (б–уџбеници) и они, осим свих садржаја д–уџбеника, садрже и додатне аудио-видео записе и интерактивна питања. Садржајно најбогатији електронски уџбеници су интерактивни уџбеници (и–уџбеници), који садрже све елементе б–уџбеника са елементима високе стопе интерактивности (дидактичке игре, динамичке конструкције, интерактивна провера знања са могућношћу снимања одговора, анализа успешности и повезивања градива) (Василијевић - Лакета 2016: 592).

Када говоримо о предностима и недостацима једне или друге форме уџбеника морамо истаћи да једна од предности које е-уџбеник има у односу на штампани јесте „да једном штампани уџбеник све до поновне штампе представља непроменљиву, сталну форму, што није пожељно у време интензивних динамичних информационих промена” (Василијевић 2013: 64). Преференца самих наставника јесте проширено издање уџбеника, не због мањег ангажовања или мањег обима рада, већ због уверења да ће уџбеник бити квалитетнији. Ограниченост електронског уџбеника у поређењу са предностима класичне књиге садржано је у недостатку јасних и прецизних упутства наставника, и у том смислу ученици могу лутати у мору непрегледних садржаја. Ограниченост се огледа и у недостатку непосредног контакта између ученика и наставника који има посебну васпитну вредност, а спонтана

социјализација ученика никако не може бити изједначена са информатичком социјализацијом. И, најзад, електронска, компјутерска технологија може непланирано да закаже и тиме поремети планиране активности ученика. Када говоримо о ограничењима класичног уџбеника, истовремено говоримо о предностима е-уџбеника, наиме, класичан уџбеник у односу на електронску форму пружа мање могућности за индивидуализацију, није довољно прилагођен индивидуалним могућностима, жељама, потребама, способностима, интересовањима, сваког појединачног ученика, затим, пасиван је, информационо је ограничен, мање интерактиван, није динамичан у мултимедијалном смислу и ученик обрађује пласиране садржаје према унапред испланираном распореду.

На основу доминантне функције или комбинације различитих функција које му даје једна или више концепција образовања, могуће је разликовати неколико основних типова уџбеника:

- **академски уџбеник** (то је уџбеник фокусиран на садржај наставе који још носи назив „класични", „традиционални", „енциклопедистички" уџбеник. Он садржи уређен и исцрпан систем информација, систематизована и експлицитно формулисана суштинска знања из области науке или праксе на коју се односи. На основу тих својстава има статус главног, обавезног и довољног извора знања);
- **акциони уџбеник** (тип уџбеника који у први план ставља сазнајни или делатни развој ученика, а као основу за активности које тај развој покрећу, подстичу и усмеравају, узима изразито репрезентативне, прототипске или парадигматичне проблеме, теме и садржаје из појединих наставних предмета, односно научних и практичних области које ти предмети у школи заступају);
- **посреднички уџбеник** (то је најраспрострањенији тип уџбеника чија је основна функција да буде тумач или интерпретатор акумулираних знања науке и искуства праксе. Он посредује између света знања и искуства и средине у којој се одвија процес образовања нових генерација и има статус поједностављеног приказа научне области на коју се односи);
- **интерактивни уџбеник** (је уџбеник који није више алатка која је инертна јер не контролише сопствену употребу, већ технички уређај који је аутономан агенс јер успева да држи под контролом целу наставну ситуацију, а тиме и све активности које се у њој одвијају. У овај тип уџбеника спадају програмирани, полупрограмирани уџбеници и софтверски пакети);
- **референтни уџбеник** (то је прагматички конципиран уџбеник који систематично обрађује тематику свакодневног живота. Он идентификује информације значајне за сналажење у ситуацијама карактеристичним за социјалну и физичку средину у којој ученици живе и одрастају, и помажу им да препознају која умења и вештине су им неопходни и да их, кроз наставу и друге облике учења и вежбања науче);
- **кумулативни уџбеник** (настаје као продукт ученичког ангажовања у настави. То није уџбеник у уобичајеном смислу те речи већ збирка материјала која се не ствара унапред, него настаје постепено, кроз ученичко истраживање различитих материјала и која није иста за све ученике, јер се састоји из садржаја које је сваки ученик самостално бирао, обрађивао, креирао (Хавелка 2001: 50-57).

Тип уџбеника дефинишу и циљеви, садржај, и организација излагања. Ако узмемо у обзир циљеве, Беспаљко уџбенике дели на две групе: 1) уџбеници чији су циљеви прецизно дефинисани у терминима ученикових постигнућа тзв. **дијагностички уџбеници,** где разликује и две поткатегорије зависно од тога да ли су циљеви саопштени само декларативно или су дидактички уграђени у сам уџбеник; 2) уџбеници чији циљеви нису спецификовани тзв. **недијагностички уџбеници**, код којих опет разликујемо две поткатегорије, зависно од тога да ли се тражи да ученици дословно усвоје све што је дато у уџбенику или се ради о књигама које нису ни писане да буду уџбеник, већ су монографски прикази одређене тематике (Беспалько 1988: 27).

Федоренко (Федоренко 1974 према Беспаљко 1988: 33) даје једноставну класификацију према начину излагања садржаја, те разликује **академски уџбеник** у којем се монографски излаже садржај и не износе сугестије у погледу технологије наставе и **методички уџбеник**, у којем је садржај дидактички обрађен и сугерише се један или други наставни процес. А када говоримо о начину излагања одређене материје разликујемо: **репродуктивни уџбеник** који нуди класични начин излагања одређене материје, а на ученику је да је савлада, запамти и механички репродукује; п**родуктивни уџбеник** који нуди могућност ученику да одређену материју самостално и стваралачки прима, и конципиран је тако да га ученик сам користи независно од наставника и других помагача у учењу.

Када говоримо о типологији уџбеника осврнућемо се још и на типологију уџбеника који се користе у настави страних језика. Они се могу поделити на лингвистичке, предкомуникативне (квази-комуникативне) и комуникативне уџбенике.

Лингвистички уџбеници садрже знања о језичком систему која омогућавају конструисање и анализирање граматички исправних реченица, садржај, вежбе везане за анализу и синтезу реченица, синтагми и облика према моделима, а материјал за рад у њима представљају условни текстови (или само реченице), специјално састављени ради презентирања лексичко-фразеолошког, синтаксичког, морфолошког и фонетско-фонолошког минимума. **Предкомуникативни уџбеници** имају за циљ овладавање продуктивним и рецептивним видовима говорне делатности; њихов садржај чине вежбе за вербализацију исказа, идентификацију и диференцијацију реченица по смислу, док се као материјал за рад у њима појављују квази-комуникативни текстови на којима ученик стиче способност обављања наставних говорних операција, које нису мотивисане реалним спознајним и комуникативним потребама и немају друге циљеве изузев увежбавања лингвистичког материјала (нпр. ученик је у стању да прочита текст, да формулише питања у вези са њим и одговори на њих, да репродукује наставни дијалог, опише слику, напише састав, саопшти реферат на одређену тему, али он остаје заробљеник списка програмом прописаних „вечних” тема и свима добро познатих, општих и неактуелних, података садржаних у уџбеницима). Како умесно примећује А. Р. Арутјунов недостатак и једних и других уџбеника је у томе да је „учење по њима напорно и незанимљиво, а резултати тога учења нису релевантни за практичне циљеве наставе; ученици настоје да прекину сваки даљи рад чим им се за то пружи прилика, а до практичног овладавања страним језиком може доћи тек након завршетка школовања, у процесу реалне комуникације и то, пожељно је, у аутентичној говорној средини” (Арутюнов 1990: 49).

Комуникативни уџбеник се по дефиницији одликује типолошким цртама које га диференцирају од уџбеника лингвистичке и предкомуникативне (квази-комуникативне) усмерености. Циљ комуникативних уџбеника јесте комплексно и избалансирано формирање свих димензија комуникативне компетенције у обиму и на нивоу саображеном реалним професионалним, спознајним и комуникативним потребама сваког конкретног образовног профила или етапе учења. А ово значи да аутори уџбеника морају понудити материјал који ће обезбедити достизање: (а) лингвистичке компетенције (познавање лексичког материјала, правила генерирања граматичких облика и структурирања осмишљених синтаксичких јединица), (б) социолингвистичке, односно говорне компетенције (умење изабирања адекватне лингвистичке форме саобразно условима остваривања комуникативног чина), (в) дискурзивне компетенције (способност коришћења одређене стратегије у циљу конструисања и интерпретације текста), (г) социокултурне компетенције (познавање национално-културних специфичности страног говорног понашања, односно оних елемената социокултурног контекста који су релевантни за рецепцију и продукцију говора из перспективе носилаца језика), (д) социјалне компетенције (мотивисаност и умеће да се ступа у комуникацију са другим људима) и (ђ) стратегијске компетенције (способност компензирања недовољног познавања језика и недовољног говорног и социјалног искуства општења у аутентичној говорној средини). Запажамо да је овако формулисан циљ далеко обухватнији од онога коме теже лингвистички и предкомуникативни уџбеници, усмерени само на поједине,

парцијалне димензије комуникативне компетенције - лингвистичку, дискурзивну и само донекле социјалну.

Уџбеник је, сходно реченом, комуникативан уколико омогућава ученику да средствима језика који се учи остварује задатке општења у за њега актуелним сферама комуникације; он не презентира толико саме језичке чињенице, колико начине оперисања тим чињеницама у циљу постизања екстралингвистичких и екстраметодичких резултата. Материјал за рад овде представљају реалне чињенице комуникације адаптиране према сваком конкретном образовном профилу и етапи учења. Аутентичност материјала доводи до стварања „ефекта природности", радећи по уџбенику, ученици изводе комуникативне операције које би у аналогним условима изводили и сами носиоци језика, с том разликом што селекција и алгоритам тих операција могу бити нешто другачији у односу на функционисање језика у изворној говорној средини, и што су те комуникативне операције пропраћене извесним незаобилазним чисто наставним операцијама (исп. Арутюнов 1987: 103-105; Арутюнов 1990: 51-58; Метса - Алликметс 1988: 55; Ревицкий - Лебединский 1991 и др.) Другим речима, предкомуникативни елементи морају бити инкорпорирани у комуникативни уџбеник као неопходан предуслов за остваривање циљане комуникације, али у обиму и на начин који је условљен њеним реализовањем.

У комуникативно усмереном уџбенику настоји се да се све прелама кроз призму личности ученика - његове потребе, интересовања, узрасне и индивидуално-психолошке одлике, а то налази одраза у уџбеничким садржајима, карактеру општења аутора са корисницима књиге и нарочито у диференцираним формама презентације и актуелизације наставних садржаја. Изразито вођење рачуна о принципима индивидуализације и диференцијације наставе у овом типу школских књига додатно се истиче термином комуникативно-индивидуализовани уџбеник. Дело уџбеничке литературе уврстићемо у ову категорију уколико су аутори водили рачуна о постојању различитих когнитивних стилова у усвајању језика - рационално-логичком и интуитивно-сензитивном, о различитој комуникабилности ученика (постојању у свакој разредној формацији комуникативно активних, комуникативно реактивних, комуникативно инертних и комуникативно пасивних ученика), разликама у структури личности (екстравертност и интровертност), неједнаким интелектуалним и језичким способностима ученика, њиховом различитом статусу у колективу (о деловању датих чинилаца в. Ostojić 1980: 43-60, 146-149; Беляев 1965: 208-218; Вятютнев 1984: 81-102; Пассов 1989: 57-61; Рогачева 1988: 71-75 и др.).

Из наведеног произилази да је уџбеник страног језика врло специфичан и када је о типологији реч, јер ако и задовољи савремене критеријуме за израду комуникативно оријентисаног уџбеника то нема велико значење без паралелне употребе аутентичних материјала. У том контексту, социјално-интеракционистичка[26] наставна концепција условно елиминише уџбеник из наставног процеса, не у потпуности, али заступа принцип да ниједна књига или други дидактички материјал не треба да добије социјални и интелектуални статус уџбеника који *a priori* представља ауторитет и обавезује ученике. Ученик треба да дође у контакт са садржајима у њиховом изворном облику, да их проучава без посредника како би оформио своју концепцију појава о којима и садржаји говоре, да би разумео и самостално артикулисао главна знања о тим појавама.

[26] Интеракционистичка или социјално-активистичка концепција инсистира на увођењу ученика у интерперсоналне контексте учења, усмерене на активност ученика кроз различите начине и облике интеракције. Интеракционистичке концепције образовања полазе од схватања да се развој појединца одвија кроз интеракцију и учење са другима. Настава је у овом случају социјално-психолошки процес континуираних интеракција и комуникација између ученика и наставника. Наставник организује наставни рад у којем учествују сви актери наставе, и то у свим фазама од планирања, преко реализације, до евалуације (детаљније в. Хавелка 2000).

5.4 Функције уџбеника

Под појмом функција подразумевамо циљ или сврху коју може поседовати појединац, објекат, процес или ситуација, а односи се на начин на који тај објекат, систем или појединац ступа у интеракцију или извршава свој задатак. Уџбеник се ствара и употребљава да би допринео остваривању одређених општих и посебних васпитних и образовних циљева дакле, уџбеник као објекат или дидактичко средство поседује одређене функције. Он је пројектован тако да има више функција, али по правилу једна или две су водеће. Уџбеник може да оствари или не оствари пројектоване функције, али може и да добије сасвим друге и нове јер функционише као отворени систем. Мноштво функција које уџбеник остварује могу се сврстати у три категорије: функције у домену образовања, функције у домену друштва и културе и функције у домену науке. Предмет нашег интересовања јесу функције које спадају у домен образовања и друштва и културе.

Које функције уџбеник треба да изврши одређује се према оквиру одређене концепције образовања и наставе. Према Виготскијанској концепцији образовања, где је осим непосредне социјалне интеракције веома важна и интеракција са продуктима културе (уџбеник) → социокултурна интеракција, издвајају се три функције: усвајање система знања (знања која су од одраслих компетентних представника социокултурне средине одабрана као битна, класификована, систематизована и структурирана тако да представљају организоване системе знања); развој когнитивних и метакогнитивних функција (обликовање и формирање логичке пажње и памћења, појмовног и апстрактног мишљења, метакогниције); и изградња културе служења наставном књигом и осталим социокултурним изворима знања (Пешић 1998: 15).

У домену образовања најпознатију поделу дидактичких функција[27] дао је Зујев и он их сврстава у три групе (Zujev 1988: 43-68):

- у програмском смислу основна функција уџбеника односи се на излагање градива: **информацијска** (излаже садржај предмета), **трансформацијска** (даје садржаје у педагошки прерађеној форми) и **систематизујућа** (системност садржаја у складу са принципима дате науке);
- у методичком смислу централна функција уџбеника односи се на структурисање активности ученика. Зујев наводи три функције: **функцију утврђивања и самоконтроле** (облици рада који омогућавају самостално извршавање задатака и решавање проблема), **интегративна** (повезивање знања стечених преко различитих извора у систем) и **координативна** (обједињавање и функционално коришћење свих наставних средстава, делова уџбеничког комплета, аудио-визуелних средстава и сл).
- у психолошком смислу главна функција уџбеника односи се на подстицање и усмеравање развоја личности ученика. То су две функције: **самообразовање** (жеља и способност за самостално учење) и **развојно-васпитна** (развој личности).

Поред наведене поделе дидактичких функција коју је дао Зујев, у литератури се подела своди на две основне: **информациону** и **трансформациону** (Малић 1986: 26) међу којима нема хијерархијске надређености и подређености: „Реч је о јединству садржаја и форме, о прожимању онога што чини садржај уџбеника са начином на који се он излаже” (Кончаревић 2004: 260).

На друштвеном и културном плану Плут (Плут 2003: 50-51) одређује функције уџбеника према томе како оне стоје у односу на појединца и у односу на заједницу. На тај начин она је уџбеник као културни продукт ситуирала у култури. **Функције уџбеника у односу на појединца**: нуди „грађевински материјал” за ментални апарат (симболичке кодове, значења појмова, менталне репрезентације знања и сл.); омогућава фиксирање већ успоста-

[27] Под дидактичком функцијом уџбеника Зујев подразумева сврсисходно формирање квалитета уџбеника као носиоца садржаја образовања и основног наставног средства у облику књиге; најпотпуније одговарање његовој намени у процесу реализације садржаја образовања у условима наставе која развија и васпитава (Zujev 1988: 48).

вљених развојних тековина (интелектуалних оруђа и операција) и уводи нова; повезује различите психичке функције, омогућава успостављање нових веза између старих функција и настанак нових из тих спојева; подржава и успоставља практичне активности које прате настанак виших менталних процеса или су предуслов за њих; повезује различите симболичке просторе и нивое; освешћује процесе, садржаје свести; успоставља контролу над сопственим менталним процесима, механизме ауторегулације како за менталне процесе тако и за практичне активности свих врста; уређује, категорише, моделира садржаје свести, гради асимилационе схеме, омогућује прикупљање нових знања, таложење старих искустава и преузимање знања од претходних генерација; поставља вредносни нормативни систем, оријентише добро-лоше, нормално-ненормално, поставља путоказе, границе, оквире; уводи и стабилизује виши ниво емоционалног функционисања; поставља критеријуме успешности, постигнућа, самопроцењивања; моделира понашање према неким културним узорима; ствара и одржава мотивацију за учење. Док, **функције уџбеника у односу на заједницу** јесу: консолидује заједницу, интегрише њене делове, одбацује девијантно, збуњујуће, опасно по заједницу; обезбеђује континуитет културе и заједнице, омогућава изграђивање идентитета припадника заједнице и узајамно препознавање, помаже културну самоспознају.

У складу са својим циљем учења уџбеник страног језика реализује своје посебне функције и то:

- **информативну** (извор овладавања језиком и екстралингвистичким информацијама);
- **мотивациону** (уџбеник у извесној мери компензује одсуство аутентичне говорне средине, доприноси стварању унутарње и спољне мотивације за учење језика, јачању и одржавању спознајних интересовања, делује на личност ученика);
- **комуникативну** (прагматску) – уџбеник обезбеђује примену знања, умења и навика у практичној говорној делатности, односно остваривање комуникације на страном језику;
- **естетску** (уџбеник утиче на формирање вредносног система, књижевног и ликовног укуса, доприноси јављању осећаја задовољства од учења), и
- **контролну** (уџбеник помоћу система вежбања омогућава текућу и финалну контролу и самоконтролу, корекцију и самокорекцију) (Кончаревић 2002: 33-34).

Наведене функције различито се реализују у разним моделима наставе. Оне функционишу као комплекс, где једна сама не може остварити свој циљ, али може бити у доминантном положају, и то је обично она функција која најефикасније реализује задати циљ учења. Да бисмо утврдили особености постојећих уџбеника и радили на унапређењу будућих морамо радити на утврђивању специфичности комплекса његових функција.

5.5 Структура уџбеника

Централни елементи уџбеника, према самој теорији и ауторима који се баве овом проблематиком, јесу структура и садржај које имају различите интерпретације. Структура уџбеника сачињена је од структурних компонената, а под термином *структурне компоненте* Зујев подразумева „структурну јединицу која је реално постојећа и обавезно присутна у сваком конкретном уџбенику, чије оптимално јединство чини целовиту структуру општег модела савременог уџбеника” (Zujev 1988: 78). Проучавање дидактичких функција помаже да се одреде неопходни захтеви за структуру уџбеника и његове структурне компоненте, јер свака структурна компонента остварује своју функцију уз помоћ само себи својствених средстава.

Узимајући у обзир све најрелевантније интерпретације категорије уџбеничке структуре у општедидактичкој и глотодидактичкој литератури Кончаревић даје врло јасно виђење структуре уџбеника. Наиме, она структуру уџбеника дели на унутрашњу и спољашњу. У унутрашњој структури издваја три аспекта: **праксеосемиотички аспект** (обухвата комплекс параметара који карактерише уџбеник са становишта реализације различитих семиотичких

система); **праксеоинформацијски аспект** (комплекс параметара који карактерише уџбеник са становишта одабира и организације језичког садржаја); **праксеометодички аспект** (обухвата комплекс параметара који карактерише уџбеник са становишта корелације његове структуре са структуром наставног процеса). Док спољашњу структуру дели на три нивоа: **метаструктуру** (веза уџбеника са компонентама уџбеничког комплета); **макроструктуру** (глобалну архитектонику уџбеника у целини) и **микроструктуру** (структуру уџбеничке лекције). У недостатку јединственог, свеобухватног пописа параметара који би важили за сваку од побројаних параметара ауторка је предложила каталог параметара уџбеничке структуре који могу послужити као основ за даља теоријска и емпиријска истраживања (Кончаревић 2002: 69-72).

Различити аутори у својим истраживањима већином су проучавали макроструктуру уџбеника, текстове и вантекстуалне компоненте као „два најважнија структурна система школског уџбеника" (Zujev 1988: 83).

Текст је примарни носилац садржаја образовања и представља „основни скелет уџбеника" (Исто: 89), а такође је и најзначајнија компонента обликовања уџбеника. С обзиром на то да још увек не постоји општа теорија текстова, самим тим, не постоји ни прецизна типологија, али ни јединствена и општеприхваћена структура текста. Међутим, постоји нешто што називамо традиционалном поделом текстова и то на: основне и допунске текстове. Основни текст представља „излагање, односно дидактичко-методичку обраду градива које је предвиђено наставним програмом", има најважнију структурну улогу у конципирању уџбеника, док су му све остале компоненте подређене и у служби што потпунијег остваривања функције основног текста (Коцић 2001: 135). Допунски текст проширује или продубљује, а најчешће документује основни текст и тако га чини разумљивијим за ученике. У извесном смислу, то су докази, односно потребна (често научна) документација за оно што је казано у основном тексту. Реч је о материјалу који није обавезан за ученике, или бар не за све. Док основни текст углавном следи наставни програм, допунски текст може да буде слободнији и често изван програмских оквира (Исто: 147).

Кончаревић (Кончаревић 2002: 93) текстове дели на инструментално-практичне (са доминантном комуникативном функцијом), теоријско-спознајне (који служе усвајању језичких законитости) и инструктивне (који упућују ученике у начин рада и технику учења језика). И ова подела дозвољава класификовање на основне и допунске текстове где основни текст чине теоријско-спознајни текстови, док су инструментално-практичнии инструктивни допунски текстови. Слично износи и Зујев: основни текст најчешће је, према своме карактеру и функцији теоријско-сазнајни, али може да буде и инструктивно практични, када му је наглашена практична димензија, односно када је усмерен на примену знања (Zujev 1988: 85-86). Добро конципиран текст треба да омогући самостално, проблемско, откривајуће и истраживачко учење ученика.

Вантекстуалне компоненте чине: апаратура организације усвајања (систем вежбања), апаратура оријентације (предговор, садржај у техничком смислу, регистри) и илустративни материјал (цртежи, репродукције, фотографије, схеме, табеле итд.) (Кончаревић 2002: 97; Zujev 1988: 87-89). Апаратуру организације усвајања чине питања и задаци, одговори на њих, као и табеле за систематизовање и уопштавање који имају стимулишућу улогу у процесу усвајања уџбеничког садржаја. Апаратура оријентације омогућава оријентацију ученика у садржају и структури уџбеника и ствара неопходне услове за успешан самостални рад са уџбеником. Све до сада поменуте компоненте можемо још подвести под термин вербалне компоненте, док једину невербалну компоненту чини илустративни материјал који у савременим уџбеницима добија све значајнију улогу.

Илустрација активира мишљење и комуникативну делатност ученика, омогућава потпуније разумевање, лакшу меморизацију, дочарава и приближава културолошки фон текстова и реалије из стране културе. Сматра се да у нижим разредима основне школе однос између текста и илустрација треба да буде 1:2, а у вишим 1:1. Посебно је изразита актуелност илустрација у уџбеницима страног језика. У уџбеницима страних језика илустративни

материјал има важну образовну функцију јер приказује језик и цивилизацијски садржај, олакшава разумевање текстова, подстиче ученике на говорну и писану продукцију и служи као средство за вредновање постигнућа (Кончаревић 2002: 102–103; Vujović 2004: 74).

Адекватно коришћење иконичких средстава важан је подстицај процесу учења са разумевањем. Та подршка учењу биће ефикасна само под условом ако се искористе све предности које имају иконичка средства, јер илустрације повећавају очигледност, прецизност, конкретност, јасност садржаја који је презентован у уџбеницима. Илустрације каткад могу бити и самостални извор информација (када се дају уместо текста, замењују га, саме врше функцију текста) (Коцић 2001: 148). Због њихове значајне улоге коју имају у процесу усвајања знања израђени су специфични нормативи за сваки поједини узраст, у којима се разрађује типологија илустрација и дају сугестије за њихов ликовни израз. Она мора да испуни следеће услове: да буде функционална, информативна, естетски обликована и адекватна рецептивним способностима и преференцијама деце одређеног узраста. Такође, мора се узети у обзир и специфичност наставног предмета, као и природа саме наставне јединице уз коју илустрација треба да иде. Уколико се илустрације неадекватно користе читљивост самог уџбеника је отежана, и када има премало и када има превише графичког и ликовног. Нестручан однос према илустрацијама, такође, може учинити да ликовни прилози постану манир, помодарство и сладуњаво кинђурење школских књига. Тиме се умањује како стручна, тако и естетска страна уџбеника. Превеликим шаренилом може се отклонити пажња од саме предметности, зато ваља пазити да се у уџбеницима не претера са бојењем слова и речи (Николић 2007: 23).

Љубомир Коцић (Коцић 2001: 131-156), према функцији сврстава структурне елементе у три глобалне целине: 1. елементи структуре уџбеника у функцији излагања (представљања) наставних садржаја – текстом (основним и допунским), сликама, илустрацијама, графиконима, табелама и сл. јасно, језгровито и очигледно треба представити наставне садржаје; 2. елементи структуре уџбеника у функцији усвајања садржаја и развијања ефикасног учења и самоучења – систем питања и задатака за вежбање, занимљиви текстови и информације, прегледи и закључци, речник, методичке инструкције, начин излагања садржаја и 3. елементи структуре уџбеника у функцији оријентације – елементи који омогућавају поучавање и ефикасно проблемско, егземпларно, програмирано истраживачко (само)учење.

Дајући кратак преглед онога што различити аутори виде као структуру једног уџбеника указујемо да ништа није коначно. Постојећу структурну поделу уџбеника на текстове и вантекстуалне елементе могуће је преиспитати. Наиме, Зујев поставља питање: да ли је уопште оправдано делити структуру уџбеника на текстове и вантекстуалне компоненте? Вантекстуалне компоненте често су у уџбенику дате у вербалном облику и обрнуто. Цртежи, карте могу носити значајно информативно оптерећење које је карактеристично за основни текст, док вербални елементи као што су питања, задаци, предговори спадају у вантекстуалне компоненте. Структурна категорија „вантекстуалне компоненте” налази се у уџбенику ван структурних компоненти „текстови” што не подразумева да није обавезно невербална тј. нетекстуална (Zujev 1988: 90).

Посматрање структуре уџбеника на овај начин указује на велику сложеност класификације у настојањима да се одржи само једна основа у системској анализи и одређивању структуре уџбеника.

5.6 Садржај уџбеника

Садржај уџбеника је истовремено и његов структурни елемент. Видели смо да се садржај излаже помоћу текста (вербално) и помоћу слика и илустрација (визуелно). Шта ће чинити садржај уџбеника детерминисано је наставним планом и програмом којим је утврђено које ће теме уџбеник обухватити, како ће омогућити постизање развојно-васпитних циљева, у ком обиму ученици усвајају прописани материјал, вођење рачуна о усклађености

садржаја са садржајем осталих разреда истог наставног подручја, као и са садржајем из других (сродних) наставних предмета у истом разреду. Конкретан садржај уџбеник црпи из одређене науке, оне са којом је наставни предмет у вези. Изабрани садржај у уџбенику мали је узорак знања из те дисциплине и он мора бити одабран тако да верно одсликава специфичности, идентитет те дисциплине. Дакле, уџбеник представља конкретизацију наставног програма одређеног предмета, а истовремено и презентацију садржаја одређене науке, њеног система знања, њене структуре. Он је и извор подстицаја за сазнајни, мотивационо-вољни и вредносни развој личности ученика.

Ако уџбеник представља конкретизацију наставног програма онда се побољшањем квалитета садржаја уџбеника могу отклонити и недостаци у самим наставним програмима, посебно стварањем уџбеника као основног инструмента за подршку процесу ефикасног и осмишљеног учења код ученика. Зујев истиче двојну суштину уџбеника и то као основног носиоца садржаја наставе и као наставног средства у облику књиге. Уџбеник као наставно средство „поседује потпуно одређену материјалну форму која, у далеко већем степену него код било које друге врсте књиге, стоји у вези са садржајем, процесом усвајања овог садржаја и резултатом усвајања” (Zujev 1988: 29). Стога у контексту савременог образовања када кажемо да је уџбеник наставно средство, пре свега мислимо на то да је он средство које олакшава процес учења. Успостављање реда и веза унутар садржаја у уџбенику који ће одсликати структуру и дух предмета елементарно је очекивање од савременог уџбеника.

Уџбенички садржај као логичка и методолошка конструкција, према Ксенији Кончаревић, сачињен је од пет компонената:

- лингвистичког садржаја – језичке јединице свих нивоа у предметном и процесуалном аспекту и њихово дидактичко обликовање (прогресија, дозирање, селекција, презентација, актуализација);
- говорног садржаја – информационо-смисаоне (категоријално-спознајне, емоционалне, волитивно-подстицајне) категорије, теме, ситуације, и сфере општења и њихово дидактичко обликовање;
- екстралингвистичког садржаја – укупност тематских фрејмова (појмовно-информационих оквира тема реализованих у уџбеницима) и њихово дидактичко обликовање;
- фабуларног садржаја – фабуларни план инструментално-практичних текстова и његово дидактичко обликовање (комплекс васпитно релевантних порука чији је носилац); и
- методичког садржаја (инструктивне сугестије за учење и саморад по уџбенику, апаратура мотивације и индивидуализација наставе уграђена у уџбеник) и његово дидактичко обликовање (Кончаревић 2002: 164).

Свака од побројаних компонената има своје посебне функционалне одлике и извире из циљева наставе као хијерархијски највише дидактичке категорије унутар наставног система. Екстралингвистички садржај заједно са говорним, лингвистичким и делом фабуларним садржајем учествује у формирању социокултурне компетенције. Дакле, у савременим истраживањима структуре и садржаја текста главна пажња посвећује се социокултурном садржају који је ту да осигура стицање социокултурне компетенције, и који би, између осталог, требало да кад год је то примерено покаже „важност тих садржаја за друштвену заједницу (да буде социјално релевантан)”(Ивић и сар. 2009: 82).

Један од захтева који се у погледу образовног дизајна поставља пред уџбеник, поред тога што узорак знања из одређене области мора бити структуриран као систем знања, јесте да се дидактичком обрадом тог садржаја адекватно води и усмерава процес учења (Pešić 2005: 377). Уџбеник је намењен ученику, наставник посредује у наставном процесу, али и садржаји у савременом уџбенику морају бити обликовани на дидактички начин. Дакле, уџбеници паралелно са садржајима презентују и разна дидактичка средства за рад на тим садржајима. Да ли су та дидактичка упутства дата и за социокултурни садржај или су она више намењена за усвајање лингвистичког садржаја? Да ли су експлицитно наведена или је за усвајање културног садржаја потребно ипак посредовање наставника ради реконструисања значења,

питања су на која прецизан одговор можемо добити када приступимо практичном проучавању конкретног уџбеника.

У презентној стварности није више довољно да ученик разуме садржај који учи, већ је важно и да научи који путеви воде ка бољем и лакшем разумевању, не само да запамти већ и да научи који путеви воде до бржег и трајнијег памћења, не само да уради већ и како то може урадити ефикасније и економичније. По мишљењу многих теоретичара само знања до којих сами дођемо су права знања, па је о подстицању самосталног откривања знања потребно водити рачуна и приликом избора начина презентовања уџбеничких садржаја. „Свако идуће поколење прихватиће и даље развијати друштвену организацију, вредносне и нормативне системе само ако их у процесу васпитања прихвати изнутра...најбољи начин да у процесу наставе ученик нешто научи јесте да то сам открије" (Đukić – Đermanov 2012: 611).

За подстицање процеса учења кроз уџбеник нису важна само знања о садржају већ и начини како се информације структуирају из чега произилази да савремени уџбеник не треба да нуди само садржину већ и начине њеног усвајања. Садржај се усваја уз помоћ дидактичко-методичке апаратуре која често није организована на прави начин. Антић сматра да су уџбеници центрирани на преношење садржаја, наставног програма, курикулума, а да је дидактичка апаратура придодата садржају без озбиљне намере да укључи ученика у процес учења. Свођење уџбеника на његову везу са наставним садржајем је заправо одраз традиционалног разумевања процеса учења. Ово разумевање почива на пасивној позицији оног ко учи, кога само треба изложити одређеним утицајима средине (садржајима наставе и уџбеника) и он ће понављањем тих садржаја остварити задати циљ. Савремено поимање процеса сазнања критички се односи према овом приступу и види га као деформацију образовне праксе у којој се процес наставе неприродно одваја од процеса учења (Antić 2013: 34).

Уџбеничко знање се најпре мора активирати у процесу учења. Сам процес активације могу покренути или наставници, или ученици на основу методичко-дидактичких упутстава из уџбеника, док сама рецепција садржаја није једносмеран процес. Наиме, иако је текст поједностављен и дидактички конструисан не сме се претпоставити да процес саопштавања значења тече глатко. Ученик може разумети текст у граматичком смислу, али не значи да ће успешно разумети значење и поруку текста. Као претходница самосталног коришћења уџбеника и усвајање његовог садржаја јавља се процес савладавања одређених техника и поступака решавања разних проблема које срећемо у процесу учења. Ово оспособљавање се схвата и као могућност успешне примене ефикаснијих облика учења, због чега је кључна улога наставника као организатора стваралачког наставног процеса. Ако он ученике на одговарајући начин ставља у директан однос према датом тексту, умногоме му може олакшати примање и усвајање градива и притом га учинити и занимљивијим. Оваква рецепција градива означава трансформацију наставе у учење и висок степен самосталности у процесу стицања знања. Кроз ово истраживачко уџбеничко учење, ученик тежи самосталном откривању битних података који треба да доведу до грађења нових релација, експериментисања, откривања даљих решења, критичког процењивања. Да би овакво учење било могуће „наставник мора оспособљавати ученике да се служе уџбеником за различите потребе (стицање нових знања, вежбање, понављање, самоевалуација, практична примена). Такође, треба да анализира уџбеничке задатке по врстама и да истражи шта све може да пружи конкретна уџбеничка јединица, која су неопходна темељна знања као суштина сваког новог градива, како осигурати методички плуралитет у раду, како најуспешније заступати хеуристичко, проблемско и откривајуће учење као најделотворније начине стицања продуктивног знања. Неопходно је и да осмисли упутства за самостални и истраживачки рад и начине примене диференцираних задатака и навикавања ученика на служење вануџбеничком литературом" (Stevanović 2000: 123).

Уџбеник у целини треба да буде тако обликован да обезбеди саморад и самоучење, односно учениково управљање процесом учења онако како то ради наставник на часу. Он треба да је прегледан и читљив, да омогућава ученику да се самостално сналази у његовом

садржају (без помоћи инструктора), да даје сугестије за рад, упућује на коришћење осталих извора знања (превасходно делова уџбеничког комплета), односно да има изразиту менторску функцију (Кончаревић 2002: 273). Онај ко учи из текста који је високо дидактички обликован, вероватно неће имати значајнијих тешкоћа у одређивању тога шта и како треба урадити са информацијама које прима. У таквим текстовима налазе се исцрпна упутства за учење која су усклађена са циљевима учења, тј. ситуацијама употребе стечених информација (Andrilović 1979: 77).

У савремено обликованим уџбеницима присутан је велики број налога и различитих облика активирања ученика, што представља њихову позитивну страну и битан помак у односу на старије уџбенике у којима је доминирала чиста експозиција градива. Информације које су дате у виду текста и илустрација чине једну функционалну целину, док налози имају функцију да илуструју, појасне, утврде и провере претходно изложено. С обзиром на то да нису све информације изложене, користимо налоге да сазнајну активност усмеримо ка жељеним исходима: одређењу појма или правила, извођењу битних одлика итд. Посредовање наставних садржаја кроз налоге наилази на педагошку оправданост код млађих узраста, јер делује мотивационо и омогућава ментално активирање ученика.

Не можемо занемарити ни то да садржаји у уџбеницима морају бити изложени на занимљив начин, тако да њихово усвајање не представља за ученике досаду, монотонију, равнодушност, као и да се дидактичком обликовању уџбеника мора приступити у складу са познатим чињеницама да се трансформација научне, уметничке и друге информације могу реализовати ако аутор уважава захтеве важећег наставног плана и програма, рецептивну моћ и разумевање ученика одређеног животног доба као и потребу да се ученици мотивишу на активно усвајање знања (Шпановић 2008а: 83; Шпановић 2008б: 130).

5.6 Уџбеник као „узорак културе”[28]

Образовни систем Србије, баш као и образовни системи других земаља, дефинише очување и развој националног и културног идентитета као један од основних циљева образовања. Остварењу тог циља доприносе учење матерњег језика и настава на матерњем језику, учење националне историје, упознавање са културним, религијским, етичким и уметничким вредностима, усвајање културног и историјског наслеђа већинског народа и земље у којој деца уче. Овај циљ укључује и пуно право националних мањина и етничких група на очување и развој свог националног и културног идентитета, а важан је фактор и у процесу социјализације и формирања личности. Поред ових циљева ту су и они који служе за стицање позитивног односа према другим језицима и културама.

Уџбеници, посебно уџбеници одређених предмета (матерњи језик, страни језик, историја, географија, музичка и ликовна култура) важна су културна средства за преношење културних вредности и културне традиције (Ивић и сар., 2009: 86). Сваки уџбеник треба садржајно да одговори етничким и васпитним захтевима (Стандард 6) и да на тај начин „уџбеник допринесе развоју и очувању националног и културног идентитета” (ПСКУ 2010: 6). На важну разлику између наставе страних језика и других предмета у школи указује Ранко Бугарски. Наиме, док се други предмети заснивају на култури ученика, једино страни језици уводе перспективу друге културе, која није ученикова и чије елементе тек треба да усвоји. Циљ наставе страних језика није овладавање новим информацијама које су део сопствене културе, већ усвајање симболичких система и референтних оквира другачије етно-језичке заједнице (Bugarski 2008: 42).

Уџбеник не настаје и не користи се у вакууму, већ у окружењу које му даје одређени значај. Реални статус и реална улога уџбеника у образовању и настави тесно су повезани са

[28] Постављајући идејну основу за заснивање социокултурног приступа уџбенику, Ивић је уџбенике оквалификовао као „узорке културе” који од тог момента постају много више од наставног средства или извора за учење (Плут 2003: 131).

карактером и развијеношћу образовног система, образовном традицијом и праксом, познавањем и заговарањем различитих концепција образовања и наставе, уважавањем узрасних карактеристика ученика који су укључени у образовни процес, врстом и нивоом образовног програма и низом других момената којим зависно од питања којима се бавимо можемо дати већи или мањи значај. Уџбеници нису обичне књиге. Они имају претензију да буду културни модели, мали узорци у којима је садржано све (или готово све) што је битно за једну културу. Уџбеник је књига која има претензије да на читаоца делује формативно: да мења, да утиче, да усмерава, да покреће, да формира итд. Уџбеник се не задовољава тиме да „преда" информацију (као енциклопедија, на пример), он хоће да те информације буду примљене у свим значењима. Њихове претензије да формативно делују нису скривене. Управо та формативна улога и јесте њихова функционална, жанровска специфичност (Плут 2003: 261). Уџбеници моделују културно искуство детета. Они активно фаворизују једна искуства, а дефаворизују друга. Они активно граде и обликују и физички и ментални изглед припадника културе. Амбиције уџбеника су у том погледу потпуно мегаломанске. Уџбеници настоје да успоставе контролу над комплетном особом, до нивоа најфинијих детаља.

У литератури уџбеник је означен као културни продукт, узорак културе, а Плут га још назива културно-потпорним средством. Под културно-потпорним средством она подразумева „културно препознатљиве посреднике између појединца и културе који омогућују културну медијацију индивидуалног развоја појединца, посредством које се успостављају и одржавају све, за човека битне, психичке функције, а преко њих и репродукција културе и њен развој" (Исто: 57). Свака компонента лекције и уџбеника у целини сагледава се као потпорно средство у остваривању датог развојног/образовног циља; као културно створена алатка која подржава одређени интелектуални процес и на сасвим специфичан начин подупире његов развој (или то не чини). Пешић то ближе појашњава примером да је одувек било важно како се у уџбенику приказује и објашњава неки важан појам или теорија, и да од тога зависи да ли ће они бити научени са разумевањем и уклопити се у постојећу структуру знања. „Посматрано из нове визуре питање постаје много сложеније и развојно релевантније, да ли ће уџбеник подржати изградњу једне асимилационе схеме (појма, категорије, процедуре) уз помоћ које ће дете мислити, посредством које ће кодирати своје искуство, уређивати и осмишљавати знање о свету и себи. Сваки запис, слика или схема, употребљени научни термин, свако постављено или непостављено питање, пример (али и врста примера), графичко наглашавање одређених речи, свака отворена (или пређутна дилема), рашчлањивање дефиниције и нумерација значењских атрибута, свака експлицирана (или тешко уочљива) релација са сродним појмовима и идејама, једном речју сваки траг који је утиснут на страници уџбеника представља културно-потпорно средство у функцији тог циља" (Pešić 2005: 374).

Културна мисија уџбеника његова је основна мисија. Наравно, није све што је написано у уџбенику подједнако битно за његово културно деловање. Неки елементи уџбеника су битни и директни, неки су готово потпуно ирелевантни, а неки су позадински, индиректни, маргинални. То значи да се културна мисија уџбеника одвија истовремено на више нивоа. Неки од њих прате свесне, директне, прокламоване циљеве, други су готово несвесни, позадински, бочни утицаји којих не мора бити свестан ни онај ко је писао уџбеник. Ту су садржаји који се подразумевају, које и не опажамо као културну поруку јер су већ саставни део нашег културног наслеђа и саставни део наших најбитнијих психичких инстанци. И једни и други су културни утицаји, и једни и други су важни.

„Уџбеник настаје у датом социокултурном окружењу, носи сва његова обележја, кореспондира са његовим вредносним системом и у начелу носи латентну или актуелну поруку за побољшањем или мењањем тог окружења" (Инђић 2001: 21). Бројни су захтеви које једна социокултурна средина, посредством циљева и задатака васпитног и образовног рада поставља пред савремени уџбеник у погледу садржаја и његове обраде. Захтеви се крећу у два смера: 1) они који кореспондирају са потребама социјалног окружења и који треба да нађу своје место у уџбенику и 2) они које намеће културни систем, односно они које би

модеран културолошки приступ уџбенику ваљало да уважи. Уџбеник по свим критеријумима мора пратити потребе и дух времена, изражавати социокултурни, економски и научно-технолошки амбијент, пратити развитак дате средине. Отвореност за промене у спознајама и вредносним системима, критичност према традицији, конвенцијама, стереотипима и фиксираним истинама мора се осећати у његовим садржајима и методици. Инђић износи које би то социокултурне захтеве требало да испуни савремени уџбеник:

- колико изражава своју епоху, њен дух и потребе: савременост – модерност;
- отвореност за научне и социјалне иновације;
- подстицање демократске културе – активног грађанина;
- препознавање и искључивање свих облика дискриминације и предрасуда;
- прихватање универзалних вредности и глобалног окружења;
- неговање патриотизма;
- интеграција у локалну заједницу;
- развијање еколошке свести;
- неговање културног идентитета;
- прихватање дигиталне културе;
- залагање за интердисциплинарност науке и знања;
- подстицање креативности и самообразовања;
- развијање културе једнакости полова;
- коректно тумачење односа лаичке и верске културе (Исто: 28).

Блискост језика и култура неизоставан је чинилац структурно-садржинског обликовања уџбеника. Садржај уџбеника је нужан, али не и довољан услов да би неки културни производ постао уџбеник. Садржај мора бити дидактички обликован тако да осигурава да основну структуру знања прихвати онај коме је уџбеник намењен. Што значи да уџбеник у највећој мери мора узимати у обзир онога коме је намењен и остварити комуникацију са њиме. Овако схваћен уџбеник није више пуко средство за конкретизацију школског програма, није директна замена за предавања или средство за репродуктивно учење, већ постаје основно средство за организацију процеса учења ученика и за плодну педагошку интеракцију између ученика и уџбеника и између наставника и ученика (Ивић и сар., 2009: 26).

У настави страних језика главни извор културолошких информација јесу уџбеници, приручници и и различити наставни материјали. Уџбеник, у односу на остале изворе, има доминантну улогу у трансмисији и као основни извор социокултурних чињеница на линији страна → матична култура у условима изван социокултурне средине изворних говорника (Раичевић 2017: 23). Елементи стране културе у уџбенику презентују се посредством екстралингвистичких средстава – оригиналних слика, цртежа, скица, илустрација гестова, мимике и неких других социокултурно маркираних садржаја који су за наставу страног језика носиоци релевантних информација (Исто). Начини на који се ти садржаји представљају у уџбеницима могу бити различити и обично говоримо о два начина. Први начин био би: културолошка информација мора се интегрисати са формалним и лексичким садржајем, док би други начин подразумевао да она буде понуђена као засебан предмет. У контексту изучавања страних језика културолошки садржаји не могу се одвајати од наставе језика, док с друге стране и сам језик служи као извор података о култури стране земље у најширем смислу.

Касадо (Casado 2002: 66) сматра да културни садржај у уџбеницима може бити представљен експлицитно или имплицитно. Крстић (Крстић 2012: 209) је врло добро приказала начине како се културни садржаји могу представити у уџбеницима: а) културни садржај може бити представљен као одсуство културних садржаја, где је уџбеник фокусиран на усвајање формалних аспеката циљног језика, а будући да их је немогуће избећи у потпуности, културни садржаји се ипак појављују; б) култура може бити представљена као додатак језичкој грађи, културни садржаји су обрађени у посебним одељцима, на крају наставних јединица, лекција или тематских блокова; в) култура која је представљена као додатак који се углавном заснива на материјалној култури или цивилизацији, имајући у виду

да је тај тип културе најлакше представити ученицима ван контекста; г) култура која је интегрисана са осталом језичком грађом, културни садржаји присутни су у свим деловима лекције.

Ако су садржаји у уџбенику неартикулисани тј. представљени тако да их само аутор разуме, онда они неће испунити свој циљ. Када их аутор артикулише до степена да га и други разумеју тек онда настаје културни продукт. У процесу преношења културних садржаја уџбеници помажу и процес њиховог освешћивања. Посредством уџбеника упознајемо се не само са циљаном културом, него и сопственом па то можемо назвати културном самоспознајом посредовану уџбеником (Комадина 2021: 219-220). Такође, уколико уџбеник само преноси културне садржаје на нараштаје, његов аутор претпоставља да је у њиховој верификацији све неоспорно. „Игнорисање критичког приступа у тумачењу властите културе удаљава од смисла образовања и рађа големе ризике по њега. Колико год модел културног трансфера био квалитетан и методски промишљен чин, он је недоречен јер ствари презентује уместо да их тумачи и оцењује. Као и сваки трансфер на омладину, тако и вредносно неутралан приступ друштвеним питањима осиромашује садржај и проблемски га девалвира” (Гудовић 2016: 610).

Прожимање култура, језика и традиција, културни контакти и позајмице траже интеркултурализам као концепт, као активан став личности оспособљене да користи плодове, вредности, оруђа и обрасце понашања из више култура и живи у више културних средина. У току процеса акултурације ученик постаје члан конкретне заједнице људи, а тиме и носилац и преносилац њених конкретних културних решења на следећу генерацију. Мора се имати у виду да колективни идентитет не значи потирање, негацију или асимилацију индивидуалности, већ је претпоставка за одвијање процеса индивидуације.

Уџбеник је културни производ у коме је представљена основна структура неке области знања, или део те структуре предвиђен за одређени узраст односно разред. Дакле, у њему је дат основни систем појмова који чини срж неке области знања. По томе се уџбеник разликује од других жанрова књига или производа у неком другом медију који се односе на ту исту област знања, као што су монографије, студије, енциклопедије, хрестоматије, популарне публикације и сл. (Ивић и сар., 2009: 26). Иако се уџбеник жанровски разликује од других књига морамо истаћи да и други облици књиге, посебно оне које су део уџбеничког комплета, имају значајну улогу у преношењу знања, семиотичких система, образаца понашања и система вредности које јединка у развоју усваја (интернализује) и на тај начин репродукује културу. То се односи пре свега на речник који осим информација о фонетским, морфолошким и семантичким особинама лексичке јединице, пружа и информације о културолошким садржајима језика. Наиме, функција двојезичног речника није ограничена само на превођење речи једног језика речима другог језика и помагање у комуникативној делатности кориснику већ је „речник уџбеник страног језика али најчешће и културолошка енциклопедија у најширем смислу те речи” (Berkov 2000: 68 према Иванищева 2005: 5-6).

Речник садржи лексику која у себи носи културну информацију, а као један од основних разлога уношења културно конотиране лексике, пре свега у школске, и у све остале двојезичне речнике јесте упознавање са страном културом, а самим тим и њено прихватање, као и боље разумевање. С друге стране, неразумевање специфичности жанра уџбеника доводи то тога да се уџбеник у својој реализацији претвори у „хибрид жанра научних монографија и жанра свакодневног језика” (Danielson 2010 према Антић 2016: 29). Као последица настаје уџбеник са текстовима у којима су неке информације изостављене, којима структура није јасна, којима се дијаграми, слике и табеле тешко интерпретирају. Као хибрид, не може да оствари дидактичке ефекте из композиције различитих структурних компонената, за које смо рекли да представљају један од важних параметара доброг уџбеника (Антић 2016: 29).

Чињеница је да не постоји савршени уџбеник, али увек постоји добар уџбеник који наставник и ученици користе у наставном процесу. Како ћемо знати који је уџбеник добар? Анализом и евалуацијом уџбеника можемо доћи до података који уџбеник одабрати.

Спроводећи константну анализу и евалуацију постојећих уџбеника и указивањем на могућности њиховог побољшања можемо доћи до резултата које ћемо искористити приликом одабира одговарајућег, за нас правог уџбеника.

Анализа и евалуација спадају у средства за проверу квалитета уџбеника којима се служи теорија уџбеника као научна дисциплина, а коју бисмо могли дефинисати као систем дескриптивних и прескриптивних знања интердисциплинарног карактера која омогућавају оптималну израду и валоризацију уџбеника, тако да се у њему најефикасније материјализује комплекс психолошких и дидактичко-методичких чинилаца који га одређују и условљавају (Zujev 1988: 31). У новијој стручној литератури сматра се да је потребно мењати истраживачку парадигму од квантитативне ка квалитативној, са посебним освртом у оквиру квалитативних методологија на истраживања која се називају „наставничка истраживања" (Lytle 2000 према Антић 2016: 31) или истраживања у контактној зони[29], како их ова ауторка назива. Прави суд о квалитету неког уџбеника како сматра Антић, требало би заснивати на ширем погледу који обухвата уџбеник, ученика и социокултурни контекст, у коме су начин рада наставника и евалуација ученика такви да моделују образац коришћења уџбеника. На тај начин можемо сазнати да ли је одређени уџбеник нашао пут до ученика и да ли уопште постоји могућност да остварује своје функције (развојну, формативну, педагошку, културну) (Антић 2016: 30).

5.7 Стандарди за израду уџбеника

Према Закону о уџбеницима и другим наставним средствима, стандарди квалитета уџбеника представљају услове који се односе на садржину, педагошко-психолошке захтеве, дидактичку и методичку обраду, језичке захтеве, израду, графичку, ликовну и техничку опремљеност уџбеника, зависно од облика, медија и намене (*Службени гласник Републике Србије, бр. 72/2009*).

Када говоримо о стандардима најпре морамо направити разлику између концепције уџбеника и стандарда за израду уџбеника. Концепцијом је одређено какав треба да буде уџбеник, она представља пропис или правило које намеће аутору одређена институција или законски акт. Стандарди за писање и издавање уџбеника представљају скуп одређених стручних правила и норми које би одредили стручњаци или тимови стручњака за уџбенике. Аутор би на основу стандарда стварао своју концепцију уџбеника која би била научно утемељена. Значајно је истаћи да данашњи уџбеници нуде научну и стручну садржину, али не нуде облике учења те садржине (Милатовић 2007: 11).

Функција стандарда је да дефинишу основне захтеве (мерила) које мора да испуни свака књига која има претензију да добије статус уџбеника који се може користити у школама у Србији. То значи да се тим документом дефинишу захтеви квалитета уџбеника на основу којих се уџбенику даје дозвола да уђе у тржишну конкуренцију са свим осталим уџбеницима који су на исти начин и под истим условима испунили те основне захтеве (Ивић и сар., 2009: 145).

Теоријска и емпиријска сазнања о уџбеницима развијена на Институту за психологију Филозофског факултета у Београду послужила су као основ за израду два национална документа образовне политике: *Квалитет школских уџбеника и механизми обезбеђивања тог квалитета* (Ивић и сар. 2003) и *Стандарди квалитета уџбеника* (Ивић и сар. 2004; Ивић и сар. 2009). Циљ пројекта јесте да се развијени стандарди квалитета усвоје као национални стандарди и да се примењују при одобравању (акредитацији) уџбеника у Србији, али и

[29] Контактна зона метафорично означава зону сусрета индивидуалног и културе, спонтаног и научног, имплицитног и експлицитног, зону преговарања и договарања у покушају конструкције међусобног разумевања (наставника и ученика).

приликом конструкције, евалуације и употребе уџбеника. Формулисано је 42 стандарда квалитета груписаних у шире целине под називом:

- ✓ Стандарди квалитета уџбеничког комплета
- ✓ Стандарди квалитета уџбеника, књиге за ученика
- ✓ Стандарди квалитета лекције
- ✓ Стандарди квалитета садржаја уџбеника
- ✓ Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника
- ✓ Стандарди квалитета језика уџбеника
- ✓ Стандарди квалитета електронских издања.

Уз дефинисане стандарде налазе се и стручна образложења којима се истиче зашто је важна испуњеност стандарда и који је њихов допринос у процесу усвајања знања од стране ученика, поступак процене, а наведене су и категорије стручњака које би требало да процењују испуњеност сваког стандарда у конкретном уџбенику (Antić 2013: 66).

Основни начин да издавачи, аутори и ауторски тимови створе уџбенике који су у складу са модерним стандардима квалитета уџбеника јесте прилагођавање (усклађивање) стандарда уџбеника са природом знања и умења којима се уџбеник бави, са наменом уџбеника, циљевима који се желе остварити помоћу уџбеника и са карактеристикама оних којима је уџбеник намењен. Неки од начина су: а) дефинисање профила уџбеника (уџбеничког комплета): одабир оних компонената уџбеника које су у највећој мери сагласне са природом знања којима се бави уџбеник и са узрастом и школским нивоом оних који ће користити уџбеник, као и са функцијама које уџбеник има; б) бирање медија (штампани, аудио-визуелни, електронски или њихове комбинације) који је најадекватнији природи градива и функцијама које има свака одабрана јединица уџбеника; в) бирање оних стандарда квалитета из *Каталога стандарда квалитета уџбеника* који у највећој мери одговарају природи градива и карактеристикама корисника уџбеника; г) одабир и коришћење свих оних конкретних решења за поједине аспекте уџбеника који су садржани у приказу сваког појединачног стандарда у *Каталогу* (Ивић и сар. 2009: 140).

Стандарди квалитета уџбеника који полазе од заснованог теоријског разумевања како се ствара знање истовремено прецизирају улогу уџбеника у том процесу, дају му легитимитет и једну од најважнијих улога (формативну улогу), а придржавајући се захтева образовне политике (сви стандарди су инструмент образовне политике који се израђују с циљем подизања квалитета образовања на националном нивоу) учествују у стварању уџбеника који испуњава улогу која му је додељена. Улога стандарда квалитета уџбеника у образовној политици јесте да осигура да сви уџбеници који се налазе на тржишту задовољавају основни захтев а то је: остваривање формативне улоге у развоју јединке.

Уџбенички стандарди дакле утврђују психолошке, педагошке, дидактичке, методичке, етичке, научне и друге захтеве које уџбеник мора испунити. Уџбеник мора бити израђен у складу са научним достигнућима и научном методологијом, захтевима методике наставе, у складу са узрастом ученика, омогућава стицање трајног знања, упућује на примену различитих стратегија учења и на развој критичког мишљења, прати наставни план и програм и остварује циљеве и задатке наставног предмета (Ђокић 2016: 329).

Милатовић (Милатовић 2007: 12-13) сматра да је и даље нејасно да ли се данашњи уџбеници израђују по одређеној концепцији или по одређеним стандардима. Наиме, уџбеници у нашој земљи дуги низ година настајали су из одређених законски утврђених концепција. Постојала је општа концепција уџбеника, а сваки наставни предмет је имао своју посебну концепцију која је на одређен начин произилазила из опште концепције уџбеника. Концепција је дакле прописивала како уџбеник треба да изгледа на стручно-научном и методичком нивоу. Све је било одређено, осмишљено, дефинисано и прописано, а на аутору је било да мора поштовати та правила. Истовремено општа и посебна концепцијска правила представљала су и критеријуме за вредновање уџбеника. Аутор уџбеника је био дужан да проучи општу и посебну концепцију уџбеника, да буде добро обавештен о тим захтевима како би их на прави начин применио у току писања. Наравно концепције нису писали

правници већ одабрани стручњаци, универзитетски наставници и добри зналци уџбеника, наставе, дидактике и методике. Они су своја стручна знања о уџбеницима преобликовали у захтеве и правила, а остављали су и простора аутору да изрази своје стваралачке могућности. Данас, сматра Милатовић, преовлађује индивидуална концепција уџбеника код свих издавача те отуда толико шаренило у његовом стручном уобличавању.

И теорија уџбеника и дефинисани стандарди су по својој природи нужно општег карактера, али се и на основу њих могу створити уџбеници прилагођени специфичностима сваке области знања и нивоа образовања, који ће узимати у обзир социокултурну позадину ученика и узрасне карактеристике.

Да ли су и у коликој мери стандарди примењени приликом израде уџбеника није лако илустровати јер се највећи број стандарда односи на веће, опште целине у уџбенику и провлаче се кроз цео уџбеник. О испуњености стандарда закључује се на основу анализе целине уџбеника. Мора се нагласити да стандард није исто што и конкретно решење у уџбенику. Наиме, „за одређени стандард може постојати изузетно велики број практичних решења, што отвара огроман простор за стваралачке идеје аутора уџбеника. Требало би се чувати опасности да се пример за добро решење у уџбенику схвати као пример – модел за стандард. Реч је о два различита нивоа: једном начелном, концептуалном (стандарди) и другом, конкретном, нивоу практичних решења (која могу бити разноврсна) за одређени принцип” (Ивић и сар. 2009: 159). Такође, када се и створи уџбеник према захтевима прописаних стандарда не знамо како он долази до ученика. У нашој средини најчешће су наставници ти који бирају уџбенике али према нама непознатим критеријумима (непознато нам је да постоји истраживање које би показало по којим критеријумима наставници бирају уџбенике). А то нам је веома важно да знамо јер на слободном тржишту компетентно бирање које даје предност квалитету уџбеника, а не на пример бирање на основу истакнутих, шареноликих илустрација, може бити важан механизам у подизању квалитета уџбеника. Исто тако, бирање на основу случајног одабира, на основу спољних карактеристика уџбеника или чак подмићивања може бити чинилац који доводи до снижавања квалитета уџбеника. Ако још у току коришћења уџбеника наставници региструју реакције својих ученика на одабрани уџбеник, онда бирање уџбеника може допринети повећању ефеката употребе таквих уџбеника.

Пешикан тврди да иако имамо ваљана знања и међународну експертизу о уџбеницима у образовној политици се не користе. Закон о уџбеницима (ПСКУ 2010), од свих механизама за подршку квалитету уџбеника, узидао је само један – стандарде квалитета уџбеника. Међутим, стандарди квалитета уџбеника које је радио тим Завода за унапређивање образовања и васпитања (ПСКУ 2016), по њеном мишљењу, нису добри. Упркос томе што их због неадекватног квалитета није прихватио Национални просветни савет, донео их је министар просвете. Стандарди би требало да дефинишу критеријуме квалитета (стандарде и индикаторе) и процедуру оцењивања уџбеника, а баш ово је у Правилнику проблематично: нису добро дефинисани стандарди и индикатори, а није уопште дефинисана ни процедура оцењивања, ни како се доноси коначна оцена, посебно ако се „сударе” мишљења чланова комисије за оцену рукописа – стручњака за различите аспекте квалитета уџбеника (Пешикан 2016: 13).

Као што рекосмо не постоји савршени уџбеник, али увек постоји добар уџбеник који наставник и ученици користе у наставном процесу. Како ћемо знати који уџбеник је добар? Инеса Бим сматра да оно што чини добар уџбеник јесте „Учебник должен основываться на современной методической концепции; предоставлять возможность преподавателям проявлять свое творчество и стимулировать творчество обучающихся, учитывать их познавательные интересы; обеспечивать соизучение языков и культур; содержать аутентичные материалы, отражающие культуру народа-носителя языка, а также средства, обучающие умению представлять свою собственную культуру в межкультурном общении; обеспечивать деятельностный, проблемный характер обучения, акцентируя внимание на интерактивном характере работы; учитывать фоновые, межпредметные знания обучающихся,

их прошлый опыт и родной язык; способствовать созданию мотивов учения, что в свою очередь приводит к повышению результативности обучения” (Бим 1999: 15).

Поред општих стандарда за израду уџбеника при састављању уџбеника страног језика, без обзира на профил његовог садржаја, по речима Ревицког и Лебединског, аутори морају обезбеђивати следеће стандарде: а) развој језичке компоненте (знање граматике); б) развој разговорне компоненте (формирање реченица на основу модела); в) развој комуникативне компетенције (комуникација на руском језику). Уџбеници старијег типа обезбеђивали су развој прве две компоненте, али нису обезбеђивали комуникативну компетенцију. Зато веома важан значај у састављању уџбеника има управо писање уџбеника страног језика на основама комуникативне методике наставе страног језика (Ревицкий - Лебединский 1991: 79). Да бисмо саздани уџбеник страног језика оценили морамо узети у обзир следеће:

- ✓ обезбеђивање оптималних услова за самостални рад;
- ✓ ситуацијски контекст вежби, рационална комбинација језичке и комуникацијске праксе;
- ✓ коришћење различитих врста аутентичних текстова;
- ✓ поређење и упоређивање материјала који одражавају проучаване културе;
- ✓ дизајн уџбеника: употреба разноврсног илустративног материјала који помаже у повећању мотивације ученика;
- ✓ функционални приступ у организацији језичке и говорне грађе;
- ✓ циклична / концентрична организација материјала (детаљније в. Якушев 2000).

Ученицима је уџбеник основно и обавезно средство за учење у коме су изложени програмски садржаји који се морају усвојити; ти садржаји су уједно и оријентир за израду материјала за проверу усвојености знања и оцењивање ученика. Уз ову одлику иде и нормативност: уџбенички садржај је норма коју ученик мора усвојити у сваком предметном подручју. Примерима из културног наслеђа или савременог живота, нарочито из језичке праксе могуће је илустровати културни идентитет, контакте култура и културне позајмице у најближем суседству или регији.

6. КОМУНИКАТИВНО ПОНАШАЊЕ КАО ДЕО СОЦИОКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

6.1 Антрополошки, когнитивистички, и лингвокултуролошки карактер језика и културе

Језик као систем знакова најважније је средство људске комуникације, уско је повезан са мишљењем, у њему се објективизује самосвест појединца, спознаје се свет, и служи као средство чувања и преношења тог спознајног искуства. Језик се сматра „неопходним средством за реализацију готово свих виших менталних функција", а „кроз језик се остварује и континуитет различитих генерација и историјских епоха" (ФЭС 1983: 816.). Пут ка разумевању човека не постиже се кроз природне науке, већ кроз природне језике (Арутюнова 1999: 250). У савременој лингвистици после компаративно-историјске (младограматичарске) и системско-структурне (структуралистичке) парадигме, идеја о антропоцентричности језика постала је водећи тренд.

Хуманизација научног знања, жеља науке да добије антропоцентрични карактер подстакла је лингвисте да промене своје научне приоритете и проучавају „људски фактор" у језику, језик у односу на људску делатност, човека у језику и језик у човеку. Антрополошки карактер добијају и сва проучавања везана за културу јер се култура везује за језик и не постоји ван свог живог носиоца тј. личности. Антропологија, за разлику од других хуманистичких наука покушава да свеобухватно проучи општи процес физичког и културног развоја човека. Сходно томе, она се дели на: *физичку антропологију*, која проучава биолошко порекло и еволуцију, физичке особине људи различитих раса; и *културну антропологију*, која проучава настанак и развој људске културе.

Културна антропологија је изузетно широка фундаментална наука која проучава опште проблеме културног развоја човечанства, у чији састав улазе сва знања других хуманистичких наука, проучавајући јединствени процес културног развоја човека, односно онај јединствени и суштински аспект који чини човека Човеком и разликује га од остатка животињског света. Животиње имају одређене системе понашања, али немају културу (Тер-Минасова 2000: 15).

Култура, као предмет проучавања културне антропологије, представља резултат активности људског друштва у свим сферама живота и фактора попут идеја, веровања, обичаја, традиције који чине и одређују начин живота једног народа. Дакле, културна антропологија проучава развој културе у свим њеним аспектима, од начина живота, слике света, менталитета, националног карактера, и свих других резултата духовне и друштвене активности човека.

Културна антропологија бави се још и способношћу човека да развија културу кроз комуникацију, проучава разноликост људских култура, њихову интеракцију и конфликте. Посебна пажња посвећена је интеракцији културе и језика.

Проучавање интеракције језика и културе интензивно се развија у 19. веку у радовима Вилхелма фон Хумболта који је сматрао да је „језик свет који лежи између света спољашњих појава и унутрашњег света човека" (Гумбольдт 2000: 304). „Сваки језик има свој јединствени поглед на свет. Као што један глас стоји између предмета и човека, тако и читав језик у целини стоји између човека и природе, утичући на њега изнутра и споља... И сваки језик описује круг око народа коме припада из којег је човеку дато да изађе само утолико ако одмах уђе у круг другог језика" (Исто: 80). С обзиром на то да језик битише у нама, он не постоји изван нас као оно што је објективно дато, већ се налази у нама самима, у нашој свести, нашем памћењу и мења своје обрисе са сваким кретањем мисли, са сваком новом социокултурном улогом. „Језик живи и ствара у једној националности, а тајна његове

суштине у својој пуноћи открива се углавном у томе што он настаје из споља несређене масе појединаца, међу којима нема потребе да се ниједан посебно издваја... Дакле, језик се може мислити само у вези са народом, и колико год ово начело изгледало једноставно и познато, ускоро ће се показати колико је богато закључцима и колико је често превиђано" (Гумбольдт 2018: 300). Дакле, језик чува историју цивилизацијског развоја, одражава национални карактер и везе са другим народима. Он је апсорбовао посебности односа етничке групе према околној стварности, систему вредности и вредновању, обрасцима понашања итд. „Језик, као живи сунђер, упија сво богатство културе до њених најситнијих особености, најсуптилнијих нијанси" (Антонов 2001: 103).

Језик и култура као производи вишевековног развоја у својим системима фиксирали су обележја сваке фазе развоја једног етноса. Сваки језик, акумулирајући искуство народног живота у свој његовој пуноћи и разноликости јесте његова стварна свест. Свака нова генерација, као и сваки представник одређене етничке групе, савладавајући језик придружује се преко њега колективном искуству, колективном знању о околној стварности, општеприхваћеним нормама понашања, социокултурним вредностима (Морзавченков 2011: 133).

Хумболтова концепција да се материјална и духовна култура оваплоћују у језику, да је свака култура национална, а њен национални карактер изражен у језику преко посебне перцепције света, да сам језик носи у себи унутрашњу форму која је одраз народног духа и његове културе, наставила је да живи као окосница Сапир-Ворфове теорије, и у различитим школама неохумболтанаца које су развиле хипотезу лингвистичке релативности. Наиме, ако сви људи виде свет различито, кроз призму матерњег језика, а реалност постоји јер се одражава у језику онда сваки језик одражава реалност на само њему својствен начин и формира разлике на основу „језичке слике света".

Језик има способност да „дух народа", његову националну културу која се изражена у језику пренесе на потомке (Гумбольдт 1984: 7). Јакоб Грим тврди да је језик „живо сведочанство о народима". Идеја развоја је у Гримовом погледу на свет чврсто повезана са признањем људског порекла језика. Са становишта спонтаног (наивног) материјализма, Гримови погледи на лингвистичку историју одражавају не само његову перцепцију везе између развоја језика и развоја мишљења, већ и повезаност историје језика и историје народа. Наиме, Грим сматра да је постојао један прајезик који наставља да живи до данас у одвојеним модерним језицима. Отуда закључак да је могуће тумачити речи једног језика уз помоћ речи било ког другог језика. Грим поставља и задатак етимологији да открије историју речи, а такође да, успостављањем веза међу речима, схвати везе ентитета и ствари. Он сматра и да се „језичко наслеђе преноси с генерације на генерацију, асимилује, чува, обогаћује" и да „има више живих доказа о народима од костију, оружја и гробова, а то су њихови језици" (Смирницкая 1986: 21). Грим разматра језичке промене не само у њиховој повезаности са простором и временом, већ и у вези са друштвеним карактеристикама говорника матерњег језика, доследно развијајући у свом научном раду тезу о блиској интеракцији историје језика са историјом народа. Особине историје и културе народа, пре свега, подлежу разумевању, улазе у свет мишљења народа, постају саставни део његове концептуалне сфере, а затим се, добивши језички израз, укључују у семантички простор језика народа (Попова – Стернин 2007а: 3).

Морамо нагласити да се схватање о повезаности историје и културе народа и његовог језика успостављеног у размишљању самог народа дошло тек након појаве когнитивне лингвистике у последњим деценијама двадесетог века.

У оквирима наведене антропоцентричне парадигме развија се когнитивна лингвистика, која проучава језик као један од когнитивних механизама и лингвокултурологија, која изучава језик као феномен културе и, у обрнутом смеру, као средство за испитивање националне културе. Когнитивна лингвистика је у научну употребу увела категорије као што

су концептосфера, семантички простор језика, концет[30], концептуализација, категоризација и друго, уз помоћ којих је постало могуће говорити о процесу обраде информација користећи језичке знакове. Когнитивна лингвистика нашироко расправља о категорији људске концептуалне сфере[31] – области знања састављене од концепата као својих јединица. Концептосфере различитих народа, како показује проучавање семантичког простора различитих језика, значајно се разликују како по саставу концепата, тако и по принципима њиховог структурирања. Лингвисти су до утврђивања ових разлика дошли бавећи се теоријом превођења, типологијом светских језика и контрастивним проучавањем два или више језика у процесу наставе страног језика.

Сматра се да је реч најмања језичка јединица која чува и преноси национално-културну идеју света. Између језика и стварног света стоји личност која кроз чулне органе опажа и сазнаје свет и на основу тога ствара систем представа о њему. Приказујући објективни свет човек кодира у реч резултат своје менталне активности. Пропустивши их кроз своју свест, схватајући резултате ове перцепције, он их уз помоћ језика преноси на друге чланове своје заједнице. Другим речима, мишљење егзистира између стварности и језика. Мишљење, језик и култура су толико међусобно повезани да практично чине јединствену целину, која се састоји од ове три компоненте, од којих ниједна не може да функционише (па самим тим и постоји), без друге две. Оне корелирају са стварним светом, супротстављају му се, зависе од њега, одражавају га и обликују истовремено. „Мишљење човека је невербално и одвија се уз помоћ универзалног предметног кода. Људи мисле у концептима, кодираним јединицама овог кода, који чине базу универзалног предметног кода, док уређен скуп концепата у човековом уму формира његову концептосферу[32]. Језик је једно од средстава приступа људској свести, његовој концептосфери, садржају и структури концепата као јединици мишљења. Кроз језик се може спознати и експлицирати значајан део концептуалног садржаја свести” (Попова – Стернин 2007б: 14).

На овом месту од великог је значаја направити разлику између две категорије когнитивне лингвистике: концептуалне сфере и семантичког простора језика. „Концептуална сфера је чисто ментална сфера, која се састоји од концепата који постоје у облику менталних слика, схема, појмова, оквира, сценарија, гешталта (мање или више сложених, комплексних слика спољашњег света), апстрактних ентитета који генерализују различите карактеристике спољашњег света” (Попова – Стернин 2007а: 12). Концептуална сфера укључује и когнитивне класификаторе[33] који доприносе одређеној организацији концептосфере. Док је семантички простор језика онај део концептуалне сфере који је изражен уз помоћ језичких знакова. Читав скуп значења који преносе лингвистички знаци одређеног језика чине

---

[30] Термин „концепт” у лингвистици се први пут помиње 1928. године, у чланку *Појам и реч* С.А. Асколдов-Алексејева, који је тада дефинисао концепт као менталну формацију способну да замени неодређени скуп објеката исте врсте. Сам термин настао је у јеку главног тока филозофских и културолошких студија, и играо је кључну улогу у лингвистичким истраживањима од средине 50-их година 20. века до данас, као један од појмова у когнитивној лингвистици.

[31] У раду паралелно користимо термине *концептуална сфера* и *концептосфера*.

[32] Термин „концептосфера” у руску науку уводи академик Д.С. Лихачов. Концептосфера, према дефиницији акад. Д.С. Лихачова је скуп концепата нације, формирају га све моћи концепата изворних говорника. Што је богатија култура нације, њен фолклор, књижевност, наука, ликовна уметност, историјско искуство, религија, то је богатија концептосфера народа (Лихачев 1993: 5).

[33] Комуникативне категорије поимају се као најопштији комуникативни појмови (концепти) који одређују човеково знање о комуникацији и нормама њеног спровођења. Разликујемо **опште категорије** (*категорија комуникације, категорије учтивости, грубости, друштвености, комуникативне одговорности, емоционалности, комуникативности процењивања, комуникативни оптимизам/песимизам...*); **специфичне категорије** (дијалог, монолог, службени говор, неформални говор, јавни говор, слушање, говорење...); **још специфичније категорије** (падеж, број, род, конјугација, деклинација, синоним, антоним, фонема, морфема, реч, реченица, нагласак, интонација...). Комуникативна категорија у уму изворног говорника је концептуалне природе и садржи за њега (и за истраживача) податке о томе како одређени изворни говорник разуме категоризовану појаву, шта укључује у ову појаву, како он повезује норме и правила са овим концептом, како „уклапа” ову категорију у састав других комуникативних и некомуникативних категорија мишљења, које су везе ове категорије са другима (Стернин 2005: 161-162).

семантички простор датог језика. Међутим, сазнања о целокупној концептуалној сфери једног народа, групе људи или појединца немогуће је стећи само проучавањем семантичког простора, пошто је концептуална сфера много обимнија и шира од семантичког простора језика (Исто).

И семантички простор језика и концептосфера су по природи хомогени, они су ментални ентитети. Да бисмо умели разликовати језичко значење и концепт морамо знати да је језичко значење главни елемент семантичког простора и везано је за језички знак, док концепт, као елемент концептосфере, није повезан са одређеним језичким знаком. Концепт се може изразити многим језичким знацима, њиховом укупношћу, или не мора бити уопште представљен уз помоћ језичког система, може се екстернализовати на основу алтернативних знаковних система, као што су гестови и изрази лица, уз помоћ музике и сликарства, скулптуре и плеса итд.

Сваки концепт има своје јединствено значење унутар граница различитих језика, разлог за то су велике разлике у погледима на свет и културном идентитету људи. Узимајући ово у обзир, можемо рећи да се језичка слика света формира на основу система концепата. „Познато је да је свест посредник између стварног света и језика. Прво, културна информација улази у свест човека, овде се подвргава систематизацији, претвара у различите концепте, а ови концепти чине културни слој који се може сматрати посредником између човека и света” (Вердиева 2018: 275). Ако концепти припадају менталним процесима који су универзални за читаво човечанство (универзалије), онда је стварна слика света у корелацији са садржајем концепата који се разликују од језика до језика, а проучавањем културног и историјског развоја одређеног народа тј. језика ми стварамо основу за формирање асоцијативних веза концепата. Према речима Рајне Драгићевић (Драгићевић 2015: 5) „тамо где се завршава истраживање универзалија и где почиње анализа националних специфичности у спознаји стварности почиње лингвокултурологија.”.

Формирање антропоцентричне парадигме у лингвистици и развој истраживања у области интеркултурне комуникације изазвали су интересовање лингвиста и методолога за националне карактеристике комуникације међу различитим народима. Појавила се потреба за развојем методологије којом би се упоређивала основна комуникативна правила и традиције различитих народа, што је даље довело до буђења етнолингвистике и формирања науке о националном комуникативном понашању. Поред тога, значајно место међу савременим научним дисциплинама антрополошке оријентације заузима лингвокултурологија као дисциплина синтетизујућег типа, усмерена на описивање културног искуства и националног менталитета који су у језику представљени посебним културолошко значењским језичким јединицама (лингвокултуремама).

Познато је да човек, личност, ствара културу и живи у њој. Управо у личности на први план излази човекова друштвена природа, а сам човек постаје субјект социокултурног живота. С обзиром на то да је човек основа односа *култура – језик* и, као што рекосмо, култура се везује за језик и не постоји ван свог живог носиоца тј. личности, предмет проучавања лингвокултурологије постаје и језичка личност. Личност треба да се разматра у перспективи културне традиције народа, етноса (према руском научнику Пископелу), јер је за рађање човека у човеку потребан културно-антрополошки прототип који се формира у оквирима културе (Маслова 2004: 96).

Сам термин „језичка личност” први је употребио немачки научник Ј. Вајсгербер, док је у руској лингвистици прве кораке направио В.В. Виноградов, који је разрадио два правца изучавања језиче личности – личност аутора и личност јунака/лика. Овај појам у широку научну употребу увео је Ј.Н. Караулов, који сматра да је језичка личност – човек који је у стању да ствара и перципира текстове: а) различитог степена структурно-језичке сложености; б) дубоког и тачног приказивања стварности; в) одређене циљне усмерености (Караулов 1987: 261). Језичку личност карактерише вишејезичност, познавање и разумевање разлика и сличности између своје и других култура, прилагођавање различитим социокултурним условима. Језичка личност постоји у културном простору рефлектованом у језику, у

облицима друштвене свести на различитим нивоима (научном, свакодневном и др.), кроз стереотипе понашања и норми, предмете материјалне културе итд. Најзад, језичка личност модерног типа јавља се као типичан носилац своје националне културе прилагођена интеркултурном окружењу.

Лингвокултуролошки приступ подразумева проучавање специфичности сфере националног концепта од културе до свести (Попова – Стернин 2007б: 13).

Овај приступ дефинише концепт као основну јединицу културе која има фигуративну, појмовну и вредносну компоненту дакле, концепт као резултат концептуализације налази се у средишту пажње не само когнитивне лингвистике, већ и лингвокултурологије. Лингвокултуролошка истраживања која се односе на свеобухватан опис националног и културног идентитета језика и личности као предмет истраживања имају лингвокултуреме, које дефинишемо као језичке јединице у којима се одражава култура једног народа. Могу се јавити у облику лексеме, синтагме, реченице, па и текста. Лингвокултуреме у виду лексема називају се *културолошки концепти*. Они концепти који су вредносно маркирани у једној култури постају предмет истраживања лингвокултурологије, док је у когнитивистици културолошка маркираност концепта неважна. Важне су универзалне стратегије грађења менталних репрезентација. Културолошки концепт је у ствари когнитивни концепт остварен у одређеној култури. Драгићевић сматра да прављење разлике између когнитивистичког и културолошког концепта није природно, јер нема суштинске разлике између њих. У основи концепта, у његовом језгру, налази се прототип, а без прототипа нема концепата у нашем сазнању. „Прототип је вредносно неутрална, апстрактна структура, заснована на способности сажимања конкретних појава и апстраховања оног што им је заједничко и уопштено” (Драгићевић 2015: 6-7). Када прототип постане вредносно обојен за представнике одређене културе он постаје стереотип. Дакле, разлику између когнитивног и културолошког концепта чини језгро, код когнитивног концепта оно се назива прототип, а код културолошког концепта стереотип. И један и други концепт садрже, и језгро и периферију, а разлика је у томе што културолошки концепт поседује вредносне оцене говорника, тј. културолошки је маркиран (Исто: 6-7).

В.А. Маслова сматра да стереотип представља одређени фрагмент концептуалне слике света, менталну „слику”, устаљену културно-националну представу. Стереотип као појава језика и говора представља стабилизујући фактор који омогућава, са једне стране, да се чува и трансформише нека доминантна компонента дате културе, а са друге – да се покаже међу „својима” и истовремено препозна „свој” (Маслова 2004: 110).

Када резултате лингвокултуролошких истраживања користимо у наставној пракси, ми онда говоримо о новом аспекту лингводидактике – примењеној лингвокултурологији. Главни задатак примењене лингвокултурологије јесте решавање конкретних методолошких проблема, тражење материјала, метода анализе, као и области примене добијених резултата у пракси наставе језика. Спајање културног садржаја језичких јединица кроз когнитивне структуре са националним културним и моралним искуством народа може омогућити страним студентима да се боље сналазе у имплицитном садржају руског језика. „Проучавајући националне културне садржаје језичких јединица примењена лингвокултурологија поставља себи задатак да их опише са аспекта руског језика као страног, како би у целости разумела садржај до нивоа што је могуће ближе изворном говорнику датог језика и културе” (Василюк 2010: 106).

Развој контрастивних истраживања, ширење когнитивних и етнолингвистичких запажања у савременој науци о језику, интензивирање интересовања за однос језика и културе као што су истраживања у области лингвокултурологије и међукултурне комуникације, развој експерименталних и психолингвистичких истраживања у области корелације националних језика и националне свести, као и теоријски развитак нових појмова као што су: менталитет, језичка свест, језичка слика света, концептуална сфера језика, комуникативно понашање људи, когнитивни стереотипи итд., све то довело је до приметног повећања пажње истраживача за проблем „националног језика” и „националне слике света”.

Међусобна повезаност и међузависност језика народа и његове националне свести предмет је интересовања лингвиста у протекла два века (Ф.Ф. Фортунатов, Г. Шухарт, А.А. Шахматов, К. Фослер, А. Мартине, Ј. Вајнрајх, Ш. Бали, В. Матезијус, В.И. Абајев, Б.А. Серебрењиков). Радови ових научника показују да се различите појаве из историје народа утискују у њихово памћење и налазе своје језичко утемељење.

6.2 Слика света и комуникативна свест екстернализоване кроз језик

Све већи број студија које говоре о повезаности националних језика са националном свешћу указују да утицај језика на особу има секундарни карактер, док је примарни карактер резервисан за утицај националне свести, националне слике света на језик народа (Попова – Стернин 2002: 4).

Израз *слика света* је интердисциплинарног карактера, користи се у различитим областима хуманистичких наука. Његова генеза везана је за кантовску представу о *Weltanschauung* који је на енглески језик преведен као *worldview*, док на руски језик као *картина мира*[34]. Идеја језичког погледа на свет развијена је још у немачкој филозофији 19. века, посебно од стране В. фон Хумболта, који је користио термин *sprachliches Weltbild* (**енгл**. *linguistic picture of the world* (LPW); **рус**. *языковая картина мира* (ЯКМ)). Иако овај израз захтева јасну дефиницију јер произвољно служење њиме не дозвољава представницима различитих дисциплина да се разумеју и да постигну доследност у описивању слике света помоћу различитих наука, не постоји једна општеважећа дефиниција. Лингвистика и културологија су науке које се, у већој мери него друге науке, користе овим термином. Попова и Стерњин сматрају да проблему опште дефиниције израза *слика света* треба приступити са опште научног, епистемолошког становишта, што ће омогућити разликовање фундаментално различитих типова слике света. Под сликом света у њеном најопштијем облику, предлаже се разумевање „уређеног скупа знања о стварности формираног у јавној (као и групној, индивидуалној) свести” (Попова – Стернин 2002: 7; Попова – Стернин 2007а: 4; Попова – Стернин 2007б: 36).

Наведени аутори разликују две слике света: ***непосредну*** и ***посредну***.

Непосредна слика света је слика добијена као резултат непосредног познавања околне стварности од стране људи, чија се спознаја врши како уз помоћ органа чула, тако и уз помоћ апстрактног мишљења које човек поседује. Ова слика света нема „посреднике” у свести и формира се као резултат директне перцепције света и његовог поимања. Непосредна слика света која настаје у националној свести зависи од начина, опште методе којом се она добија. У том смислу, слика исте стварности, истог света, може бити различита – рационална и чулна; дијалектичка и метафизичка; материјалистичка и идеалистичка; теоријска и емпиријска, научна и „наивна”, природно-научна и религиозна; физичка и хемијска и др. Такве слике света су историјски условљене, оне по свом садржају зависе од нивоа знања постигнутог до одређене историјске етапе, мењају се са променом историјских услова, са достигнућима науке, развојем метода спознаје. У појединим друштвима или слојевима друштва једна слика света, одређена доминантном методом спознаје, може дуго доминирати.

Непосредна слика света блиско је повезана са *погледом на свет* (**рус**. *мировоззрение*), али се од погледа на свет разликује по томе што она представља смислено знање, док је поглед на свет више повезан са системом метода спознаје света. Погледом на свет одређује се начин сазнања, док је слика света резултат сазнања. Непосредна слика света укључује како смислено, концептуално знање о стварности, тако и скуп менталних стереотипа који одређују разумевање и тумачење одређених појава стварности. Ову слику света називамо

[34] У руској психолингвистици, концепт слике света традиционално се посматра са становишта активног учења повезаног са именом А.Н. Леонтјева и психолошке школе Л.С. Виготског, и корелира са концептом „*образ мира*” у руској тј. совјетској психологији.

когнитивном. Когнитивна слика света у свести неке особе је системска и утиче на перцепцију особе о околном свету (објашњава узроке појава и догађаја, предвиђа развој појава и догађаја, предвиђа последице догађаја, организује чулно и рационално искуство појединца ради његовог складиштења у свести, сећању). *Национално когнитивну слику света* називамо општом јер се понавља у сликама света појединих представника народа.

Дакле, национална слика света, с једне стране представља апстракцију, док са друге стране когнитивну, психолошку стварност која се открива у менталној, когнитивној активности људи, у њиховом понашању, како невербалном тако и вербалном. Национална слика света подразумева уједначеност понашања народа у стереотипним ситуацијама, у општим представама народа о стварности, у исказима и „општим мишљењима", у судовима о стварности, у пословицама, изрекама и афоризмима.

Непосредна, директна слика света резултат је рефлексије света сагледана људским чулима и размишљањима, резултат је спознаје и проучавања света уз помоћ опште или индивидуалне свести. Може се дефинисати управо као когнитивна будући да је настала као резултат когниције (спознаје) стварности и делује као скуп уређеног знања – *концептосфере*. Когнитивна слика света је скуп концепата и стереотипа свести које су културно одређене. Национална (когнитивна) слика света садржи и универзалне концепте и концепте својствене само датој нацији. И једни и други својим значајним делом укључени су у семантички простор језика сваког народа, чинећи језичку слику света. „Слика света, приказана у људском уму је секундарно постојање објективног света, фиксирано и остварено у својеврсном материјалном облику. Овај материјални облик јесте језик" (Колшанский 1990: 15).

Посредна слика света резултат је фиксације концептосфере секундарним знаковним системима који материјализују, екстернализују непосредну когнитивну слику света која постоји у свести. Таква је *језичка* и *уметничка* слика света.

Уметничка слика света (**рус**. *художественная картина мира*) је, као и језичка, секундарног карактера. Она настаје у уму читаоца док чита уметничко дело (или у уму гледаоца, слушаоца – при перцепцији различитих уметничких дела). Када говоримо о слици света у књижевном тексту, она се екстернализује језичким средствима и одражава индивидуалну слику света самог писца, што значи да се у уметничкој слици света могу наћи концепти који су својствени само ауторовом схватању света (појединачни концепти писца). У том случају, језик делује као средство за стварање секундарне, уметничке слике света, која одражава слику света ствараоца уметничког дела. Важност, због које и помињемо уметничку слику света јесте то што она може одражавати посебности националне слике света, на пример, националне симболе, национално специфичне концепте, мада треба имати у виду да је уметничка слика света секундарна, посредована слика света, а посредована је чак два пута, језиком и ауторовом индивидуалном концептуалном сликом света.

Језичка слика света је скуп људских представа о стварности у одређеној фази развоја народа које су забележене у језичким јединицама. Мишљење народа није посредовано његовим језиком, што се у савременој науци може сматрати утврђеном чињеницом, већ се изражава, фиксира, номинује, екстернализује језиком, а проучавање идеја о стварности, фиксираних у језику одређеног периода омогућавају нам да посредно проценимо какво је било мишљење народа, каква је била њихова когнитивна слика света у овом периоду.

Стерњин и Попова (Попова – Стернин 2007а: 6) тврде да језичка слика света није једнака когнитивној, ова друга је немерљиво шира, будући да се у језику не именује сав садржај концептуалне сфере, немају сви концепти језички израз и не постају сви предмет комуникације. Стога посматрати когнитивну слику света и језичку слику света могуће је у ограниченом опсегу стално имајући у виду да је језик именовао само оно што је за људе имало или има комуникацијски значај, оно о чему је народ говорио или говори. Комуникацијски значај језичке јединице очигледно је повезан са вредношћу њоме израженог концепта за културу народа (Карасик – Слышкин 2001: 77). Дакле, когнитивна слика света је она која постоји у облику концепата који чине концептуалну сферу народа, док језичка слика

света је она која је дата у облику значења језичких знакова који чине збирни семантички простор језика.

Како се ствара језичка слика света? Попова и Стерњин (Попова – Стернин 2007а: 6-7) наводе да се језичка слика света ствара уз помоћ:

- номинативних средстава језика тј. лексемама, утврђеним номинацијама, фразеолошким јединицама које фиксирају једну или другу поделу и класификацију објеката националне стварности, као и значајно одсуство номинативних јединица (лакунарност различитих типова);
- функционалних језичких средстава – избор лексема и фразеологизама који служе за комуникацију, састав најфреквентнијих, комуникативно релевантних језичких средстава народа на фону читавог корпуса језичких јединица језичког система;
- фигуративних средстава језика, а то су национално специфичне слике, метафоре, правци развоја фигуративних значења, унутрашња форма језичких јединица; фоносемантика језика;
- дискурзивних средстава (механизама) језика – специфична средства и стратегије изградње текста, аргументације, вођење спора, дијалога, конструкција монолошких текстова, особености стратегија и тактика комуникативног понашања људи у стандардним комуникативним ситуацијама, методе конструисања текстова различитих жанрова (нпр., афоризми, анегдоте, рекламе итд.);
- стратегије вредновања и тумачења језичких исказа, дискурса, текстова различитих жанрова, критеријума за њихово оцењивање као примерених или непримерених, уверљивих или неуверљивих, успешних или неуспешних итд.

Проучавање језичке слике света само по себи има чисто лингвистичко значење које подразумева описивање језика као система, откривање шта се налази у језику, и како су у њему поређани елементи који чине језик. Ако истраживач тумачи добијене резултате ради идентификације когнитивних особина, класификатора и структура свести на које указује језик, онда опис језичке слике света прелази границе чисто лингвистичког проучавања и постаје део лингво-когнитивног истраживања, које се користи за моделирање и описивање концептуалне сфере, тј. концептуалне слике света. Уз помоћ речи, као језичких знакова, приступа се јединственој информационој бази човека, односно, његовој концептуалној сфери, и оне постају средство којим се идентификују когнитивне структуре. Дакле, проучавањем системских односа у језику, као и њиховог националног семантичког простора ми моделујемо секундарну, посредовану, језичку слику света. Важан елемент идентификације језичке слике света јесте поређење језика са другим језицима. Да бисмо описали језичку слику света морамо описати „поделу стварности” коју језик одражава у језичким парадигмама (лексичко-семантичке и лексичко-фразеолошке групе и поља); описати националне специфичности значења језичких јединица (које се семантичке разлике откривају у сличним значењима у различитим језицима); идентификовати лакуне у језичком систему и идентификовати ендемске (које постоје само на једном језику) јединице.

Када се код проучавања језичке слике света служимо когнитивном интерпретацијом резултата да бисмо описали примарне, когнитивне слике онда то називамо лингво-когнитивном методом за проучавање концептуалне сфере народа. Овакво проучавање језичке слике света може остати у оквирима дескриптивне лингвистике, а у случају когнитивне интерпретације резултата може деловати и као средство за проучавање примарне слике света, концептуалне сфера народа. Морамо рећи да ова два правца у описивању језичке слике света не треба мешати, а камоли стављати између њих знак једнакости, јер језичка слика света само делимично одражава концептуалну сферу и само фрагментарно дозвољава да се суди о концептуалној сфери, иако очигледно нема погоднијег приступа концептосфери него путем језика. С тим у вези, можемо рећи да су когнитивна слика света и језичка слика света међусобно повезане као примарна и секундарна, као ментални феномен и његова вербална екстернализација, као садржај свести и средство приступа истраживача овом садржају.

„Језичка слика света одражава стварност кроз културну слику света” (Тер-Минасова 2000: 51). Језичка и културна слика света су међусобно уско повезане и у стању су непрекидне интеракције. Проучавање међукултурних разлика, које се огледају у језику и свести постаје једна од најрелевантнијих области која се тренутно развија у руској психолингвистици. Мада морамо напоменути да одређени аутори инсистирају не само на проучавању разлика, већ и на проучавању сличности које могу бити културолошки веома занимљиве, чак и до тих мера да „изненађује сличност међу језицима у вези са начином на који парцелишу стварност” (Драгићевић 2015: 8).

Однос културе, националног идентитета и језика манифестује се у основним значењима (концептима) сваке културе. Пут од екстралингвистичке стварности до концепта и даље до вербалног изражавања није исти код различитих народа због разлика у историјским условима живота ових народа, и специфичностима развоја њихове друштвене свести. Разликује се такође и језичка слика света код различитих народа. „Национална културна слика света је примарна у односу на језичку. Језик је тај који остварује, вербализује националну културну слику света, чува је и преноси с генерације на генерацију, али он не обухвата све оно што је у националној визији света, мада јесте у стању да све опише” (Тер-Минасова 2000: 52). Научивши неку страну реч, човек, такорећи, извлачи део мозаика из слике која му је до краја непозната, или још увек непозната, и покушава да је споји са сликом света у свом уму, која је формирана од стране његовог матерњег језика. Управо је ова околност један од камена спотицања у настави страних језика и за многе ученике представља главну (понекад непремостиву) потешкоћу у процесу савладавања страног језика. Ученик страног језика продире у културу изворних говорника датог језика и излаже се утицају културе која му није својствена. Секундарни поглед на свет језика који се проучава преплиће се са примарним погледом на свет матерњег језика и културе. Интеракција примарног и секундарног погледа на свет је сложен психолошки процес који захтева извесно одбацивање сопственог „ја” и прилагођавање другом (из „других земаља”) визији света. Под утицајем секундарне слике света долази и до преобликовања личности.

С тим у вези, у језичкој слици света огледа се и социокултурна слика света која је усмерена на проучавање скупа нејезичких чињеница, односно оних социокултурних структура које леже у основи језичких структура. „Језик не постоји изван културе, односно изван друштвено наслеђеног скупа практичних вештина и идеја које карактеришу наш начин живота” (Сепир 1993: 185), што значи да није довољно познавати језичке конструкције да би се језик активно користио као средство комуникације, већ је неопходно и да упознамо свет језика који се проучава. Већ смо напоменули да слика света која окружује изворне говорнике не огледа се само у језику, већ формира језик и његовог изворног говорника и одређује карактеристике употребе говора. Зато је без познавања света језика који се изучава немогуће проучавати језик као средство комуникације.

Како нам то Тер-Минасова лепо објашњава, језик се може проучавати са аспекта резервоара у којем се складишти, чува и преноси култура (пасивно читање писаних текстова) тј. као мртви језик, или као живи језик који живи у свету својих говорника. „Језик је живи организам који непрекидно функционише и непрестано се мења.” Метафора „живи и мртви језици” никако није случајна. Сви језици су се некада рађали, неки су умрли давно, други недавно, а неки сада умиру. Језици умиру када људи који говоре те језике нестану. Са народом нестаје и његова култура, а без културе, без њеног кретања и развоја, и језик престаје да живи и постаје мртав, похрањен у писаним споменицима (Тер-Минасова 2000: 94).

Дугогодишња пракса у настави страних језика, учење језика без познавања фонског знања и вертикалног контекста[35], довела је до тога да су живи језици претварани у мртве,

[35] Вертикални контекст подразумева „културне, историјске, друштвене, политичке чињенице, реалије дате земље и епохе, општи историјски и филолошки фон, књижевну и друштвену борбу епохе, стилске традиције и културне алузије, тј. општекултуролошке информације објективно уграђене у књижевно дело, али, такорећи, изван текста као таквог” (Никитина – Васильева 1996: 62).

лишавајући ученике могућности да користе језик као средство комуникације. Овим се објашњава и неуспех вештачких језика као што је есперанто, који не може да се шири, и самим тим је осуђен на смрт, јер иза њега нема животворног тла тј. културе носиоца језика. Дакле, језик не изражава оно што је пасивно садржано у човеку као његово културно искуство, већ језик континуирано комуницира са културом и мишљењем, формира изворног говорника као особу која припада датој социокултурној заједници намећући и развијајући систем вредности, понашања и односа према људима. Зато се као основни предуслов за успостављање комуникације сматра усвајање фонског знања, односно познавање стварности (реалија) и културе, које говорник и слушалац међусобно поседују, што имплицира да је за развој комуникативних вештина потребно продубљивање улоге социокултурне компоненте.

Језик као огледало културе одражава све најважније и одрживе промене у начину живота и менталитета народа, а поред концептуалне сфере народа, ту су још менталитет и комуникативна свест[36] који такође спадају у домен проучавања националне слике света.

Менталитет и концептуална сфера су уско повезани и међусобно делују у процесима мишљења. „Менталитет дефинишемо као специфичан начин сагледавања и разумевања стварности одређен скупом когнитивних стереотипа свести који су карактеристични за одређеног појединца, социјалну или етничку групу људи" (Попова – Стернин 2002: 21). Концепти као менталне јединице у свом интерпретативном пољу чувају когнитивне стереотипе тј. судове о стандардним ситуацијама које чине основу менталитета. С друге стране, национални менталитет усмерава динамику формирања и развоја концепата – постојећи стереотипи утичу на садржај насталих концепата, диктирају неке оцене појава и догађаја фиксираних у концептима. Ипак, упркос блиској повезаности, менталитет и концептосфера су различите целине и њихово проучавање захтева различите методе и приступе.

Менталитет одређује друштвени идентитет представника одређене нације. То није само систем идеја, већ основни принцип понашања, преовлађујући стереотип понашања, навике и традиције. Менталитет је повезан са евалуативном сфером, вредносним аспектом свести. Он оцењује оно што се доживљава као добро или лоше, у складу са вредностима или да нешто није у складу са њима, што значи да је менталитет скуп принципа којима се спроводи процењивање, док, са друге стране, концептуална сфера представља базу, скуп мисаоних јединица које сакупља национална когнитивна свест. Основно обележје нације је јединство културе тј. систем вредности који су људи усвојили у процесу свог историјског развоја и који су постали елемент националног менталитета. Систем вредности је тај који одређује суштину националног карактера (Баско 2010: 19).

Важно је напоменути постојање разлике између националног менталитета и националног карактера. Разлика између националног менталитета и националног карактера лежи, по схватању Стерњина, у следећем: менталитет је повезан углавном са логичком, концептуалном, сазнајном активношћу свести, а национални карактер са емоционалном и психолошком сфером човека (Попова – Стернин 2007а: 11). Национални карактер су утврђене емоционалне и психолошке норме људског понашања у друштву (односно оно што се назива националном психологијом). Манифестација националног менталитета и националног карактера у понашању народа, у стандардним ситуацијама, чини национално понашање народа. Понашање је увек посредовано и логичком и емоционално-психолошком сфером човека, па је разлика између менталитета и карактера у великој мери произвољна, али се у многим случајевима показује као неопходна.

Лингвокултурологија и етнолингвистика показују интересовање и за комуникативну свест народа. Под комуникативном свешћу подразумевамо „скуп комуникативних знања и

[36] Свест, дефинисана као знање које појединац има о својим мислима, осећањима и поступцима, карактеристика је која одликује човека и животињу, док мишљење и интелект има само човек. Мишљење се сматра процесом свесног одраза стварности. Тако је могуће изградити следећу тријаду појмова: свест – као појава, као највиши облик рефлексије стварности, мишљење – као процес свесног одраза стварности, интелигенција – као ментална способност (Красных 2003: 22).

комуникативних механизама који обезбеђују читав комплекс људске комуникативне делатности” (Исто: 31). Између комуникативне свести и језичке свести, не постоји знак једнакости. Језичка свест је механизам који обезбеђује генерисање, перцепцију говора и чување језика у уму. За човека којем је руски матерњи језик, ово је збирка информација о томе из којих јединица и правила је састављен руски језик, док комуникативна свест укључује језичку свест као свој саставни део, као аспект, али није ограничена само на њу.

Комуникативну свест формира скуп менталних комуникативних категорија које садрже знања о структури саме комуникације, скуп норми прихваћених у друштву и правила комуникације, као и комуникативних ставова свести. Проучавање комуникативне свести једног народа претпоставља и проучавање његове језичке свести и проучавање чисто комуникативног знања, правила и закона који улазе у свест самог народа. Нагласимо да је комуникативна свест народа у целини, у јединству његових језичких и чисто комуникативних аспеката, саставни део когнитивне свести нације, као компонента опште когнитивне свести народа (Попова - Стернин 2007а: 31-32). Да би нам разлика међу поменутим врстама свести била јаснија рећи ћемо то овако:

- ✧ језичка свест састављена је од језичких јединица за означавање поздравних формула (*здраво*, *добар дан*, *добро јутро*, *ћао* итд.);
- ✧ комуникативна свест поседује информације о томе како се поздравља (са којим лицем, са којом интонацијом, на којој удаљености, када и са ким се не може поздрављати, са ким се треба поздравити на Ви, а са ким неформално итд.).

Проучаваоци когнитивне лингвистике истражују когнитивну свест лингвистичким техникама и алатима: резултати лингвистичких посматрања се подвргавају когнитивној интерпретацији, што им омогућава да на основу добијених лингвистичких података моделују концепте као јединице когнитивне свести (Стернин 2007а: 35). Организација концепата и њихово национално обележје огледа се у националној језичкој свести, у комуникативној свести и уметничком погледу на свет народа.

Комуникативна свест код различитих народа, као што рекосмо, има своју националну специфичност, и она се може манифестовати у њиховом комуникативном понашању. Дакле, комуникативно понашање народа одређено је његовом комуникативном свешћу и начин је екстернализације комуникативне свести, као што је језик начин екстернализације когнитивне свести. Истражујући комуникативно понашање народа могуће је описати садржај и основне обрасце функционисања његове комуникативне свести. Проучавање комуникативног понашања људи различитих друштвених и националних група омогућава нам да сагледамо одлике националне концептосфере, који се намеће као актуелан задатак данашњице. Језичка компонента у оквиру овог истраживања остаје водећа, будући да се истраживање спроводи првенствено у оквирима комуникативне, антропоцентричне лингвистике.

6.3 Комуникативно понашање (појам и схватање)

Комуникативно понашање обухвата скуп норми и традиција комуникације својствених народима, друштвеној, старосној, полној групи, као и појединцу. „Комуникативно понашање је понашање (вербално и пратеће невербално) појединца или групе људи у процесу комуникације, регулисано нормама и традицијама комуникације датог друштва” (Прохоров - Стернин 2006: 23). Први покушаји увођења и дефинисања термина *комуникативно понашање* везују се за делатност Института за лингвистику АН СССР (Институт языкознания Академии наук СССР) током 70-80 их година 20. века. Покушај описивања карактеристика комуникативне културе и понашања народа у СССР-у остао је у почетној фази и није се даље развијао, док Јосиф Абрамович Стерњин 1989. године, није предложио термин (*коммуникативное поведение*) и методолошку парадигму дескрипције комуникативног понашања (И.А. Стернин. *О понятии коммуникативного поведения*//Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. Halle, 1989, 279 - 282).

Проучавање комуникативног понашања као културно детерминисаног комуникативно-психолошког феномена започело је интересовањем за национално комуникативно понашање, будући да је национална специфичност комуникативног понашања најпре упадљива у контакту култура. Како комуникативно понашање има изражену националну обојеност, опис особина комуникације одређеног народа, које су описане заједно, чине опис комуникативног понашања читавог народа. Опис групног комуникативног понашања омогућава развој метода и техника за формирање нормативног групног комуникативног понашања представника различитих друштвених, старосних, професионалних група, док опис комуникативног понашања појединаца омогућава нам да креирамо комуникативно-психолошки портрет одређених људи (нпр. писаца, историјских личности), што је од несумњивог интереса за биографе и историчаре. Опис комуникативног понашања је заправо опис једног од аспеката – комуникативног аспекта – националне језичке личности (Караулов 1987: 5).

Прохоров и Стерњин (Прохоров – Стернин 2006: 19) сматрају да је комуникативно понашање посебна научна област која се темељи на резултатима низа наука: етнографије, етнологије, социологије, психологије, лингвистике, лингвокултурологије, психолингвистике, социолингвистике, паралингвистике, теорије комуникације, реторике. Дакле, наука о комуникативном понашању није део ни културологије ни лингвистике. Она се може назвати активном културологијом, јер вештине које су у овој области потребне за активну свакодневну комуникацију са носиоцима одређене националне културе, наука о комуникативном понашању поседује, за разлику од пасивне културологије која садржи само информације о култури, географији, историји, које се не одражавају у свакодневној интеркултуралној комуникацији, већ су тражене само када релевантна питања искрсну у чину комуникације. Комуникативно понашање описује не само уљудну, референтну комуникацију, већ стварну комуникативну праксу, па самим тим представља шири појам од говорне етикеције. Комуникативно понашање обухвата правила говорне етикеције као свој саставни део, али се оне никако не могу изједначити.

Наука о комуникативном понашању обухвата три главна аспекта:

- *теоријски аспект*, осмишљен да дефинише сам појам, идентификује структуру и главне одлике комуникативног понашања, развије концептуални и терминолошки апарат и методологију за описивање комуникативног понашања народа, групе, и појединца;
- *дескриптивни аспект*, обухвата специфичан опис комуникативног понашања одређене нације, групе, личности, открива посебности менталитета и комуникативног мишљења одговарајућих народа, група, особа и тако има, пре свега, психолингвистички значај;
- *примењени аспект*, обухвата резултате психолингвистичког описа комуникативног понашања народа, групе, појединца који се користе у културне, лингводидактичке, психолошке, педагошке, логопедске, психокорективне и образовне сврхе.

Описивање језика као културног феномена захтева описивање комуникативног понашања као његовог саставног дела, што значи да се као задатак комуникативног понашања може навести: синтеза филолошких и социоантрополошких наука и изградња целовите слике националног комуникативног понашања једног народа.

Дефинисањем назива, предлагањем да се комуникативно понашање конституише као посебна научна дисциплина, налаже и дефинисање циља и посебних задатака комуникативног понашања. Основни циљ јесте: *истраживање комуникативног понашања као интегралне компоненте националне, групне и културе личности.* Прокламовани су следећи главни задаци (који се могу применити и приликом описа групног и индивидуалног комуникативног понашања):

- формирање научног схватања комуникативног понашања као компоненте културе народа, компоненте националног понашања лингвокултурне заједнице;
- израда терминолошког апарата за описивање комуникативног понашања;

- развој ефикасних метода и техника за истраживање и опис националног комуникативног понашања;
- израда модела за систематски опис националног комуникативног понашања;
- демонстрација примењивости развијених модела за описивање главних обележја комуникативног понашања руске лингвокултурне заједнице;
- израда програма систематског проучавања и описивања националних специфичности комуникативног понашања различитих језичких и културних заједница у теоријске и лингводидактичке сврхе;
- откривање дидактичке вредности описивања комуникативног понашања за наставу језика као страног, развијање система дидактичких техника за подучавање комуникативног понашања народа у процесу учења језика датог народа као страног (Прохоров - Стернин 2006: 4-5).

Опис националног комуникативног понашања успешно се користи у настави страног језика као једна од делатности познавања и владања страним језиком заједно са аспектима као што су говор, читање, писање, слушање и превођење. Зашто је крајем 20. века опис комуникативног понашања људи постао релевантан предмет истраживања јесте, као што смо већ рекли, развитак антропоцентричне лингвистике, ширење међуетничких контаката услед чега се повећало интересовање за међукултурну комуникацију и разумевање, па самим тим и за обраду чињеница које захтевају генерализацију, као и интересовање за контрастивну анализу националног идентитета различитих народа. Поред тога, психолингвистика је понудила нове експерименталне методе истраживања које су се показале као ефикасне у проучавању комуникативног понашања (асоцијативни експерименти различитог типа, лингвистички интервју), уз помоћ којих је прикупљен велики број података о испољавању националних специфичности у комуникацији једног или другог народа, само што ти подаци још увек нису систематизовани. Такође, оснивањем Руског друштва наставника руског језика и књижевности (*РОПРЯЛ – Российское общество преподавателей русского языка и литературы*) крајем деведесетих година прошлог века проучавање комуникативне културе постало је једно од приоритетних научних области. Активности везане за проучавање комуникативног понашања одвијају се у оквиру Центра за комуникативна истраживања Државног универзитета у Ворињежу (Центр коммуникативных исследований ВГУ) који од 2005. године има статус самосталне универзитетске јединице. Ова област, односно пројекат добио је назив *Комуникативно понашање (народ, група, личност*), а на место главних руководилаца постављени су Ј.А. Стерњин и Ј.Ј. Прохоров.

Број студија из области комуникативног понашања различитих народа убрзано расте, што указује на актуелност и перспективу овог научног правца, а у прилог актуелности сведочи и чињеница да су данас доступне читаве библиографије радова из ове области. Студије које се баве националним комуникативним понашањем различитих народа подстакле су појаву и других области у проучавању комуникативног понашања, као што је родна лингвистика, која проучава, посебно, комуникативно понашање мушкараца и жена.

Како смо комуникативно понашање дефинисали као (вербално и пратеће невербално) појединца или групе људи у процесу комуникације које је регулисано нормама и традицијама комуникације датог друштва, морамо ближе појаснити и саме концепте норми, традиције, вредности, етикеције и свега онога што улази у састав комуникативног понашања.

У структури једне националне културе издвајају се вредности које су „окружене” принципима, док се принципи реализују кроз одређене норме и правила.

Вредности су друштвене и психолошке идеје, као и погледи које људи деле и које наслеђује свака нова генерација. Вредности су нешто што етничка група оцењује као „добро” и „тачно” и представља модел за имитацију и васпитање. Оне изазивају одређене емоције и подстичу људе на одређене радње. Уколико одступимо од задатих вредности и чинимо нешто што је у супротности са њима, онда долази до осуде од стране јавног мњења.

Принципи се заснивају на вредностима, произилазе из њих, одражавају или барем не противрече вредностима. То су специфични стереотипи мишљења и понашања, идеје,

веровања, стабилне навике у активностима, механизми каузалне атрибуције. Принципи одређују схватање стварности, што значи да подстичу људе који припадају једној етничкој групи да на одређен начин сагледавају свет. Често се јављају у облику изрека и пословица и тичу се како сфере општег схватања стварности, тако и приватних сфера (породичних односа, понашања у свакодневном животу, односа са родитељима и рођацима, комшијама итд.). Принципи се реализују кроз одређене норме и правила.

Норме и правила чине упутство за понашање и спровођење одређених ритуала. Правила морају нужно бити у складу са принципима или барем не бити у супротности са њима, док се норме могу постепено мењати. Промена култура почиње променом норми, ако је промена традиционалних норми или појава нових норми у супротности са неким принципима, онда се култура до одређене тачке опире формирању таквих норми. Принципи, вредности и норме-правила односе се на идеалну, менталну страну културе, представљају националну културу у свести њених носилаца, у менталитету народа. Култура, поред менталне, мора имати и материјални облик постојања, а такав облик јесу ритуали.

Ритуали су материјално оличење норми и правила у стварности. Ритуали су секвенце симболичких радњи и чинова комуникације са датим редоследом радњи и јасном расподелом улога учесника. Радња постаје ритуал када изгуби своју сврху и постане семиотички знак (Маслова 1997: 19). „То је систем поступака изведен строгим редоследом, на традиционалан начин и у тачно одређено време” (Исто: 40). Сваки ритуал који се преноси са генерације на генерацију делује као материјални носилац културе, као облик физичког, материјалног отелотворења, објективизације и постојања културе као такве (ритуали свадбе, погреба, Ускрса, венчања, ритуали сусрета, рођендани, итд.). Они представљају главни механизам колективног памћења који умногоме одређује живот човека. Ритуал није нешто што је карактеристично за неразвијена или примитивна друштва, већ и у свим цивилизованим земљама постоји велики број ритуала, који се и данас уредно изводе. Јесте да су на почетку људске историје били само невербални текстови културе, али познавање ритуала био је симбол нивоа усвајања културе и социјалног значаја личности. Дезинтеграција културе једног друштва почиње распадом ритуала који га чине, а пропадање ритуала није нешто што је нетипично, напротив, карактеристично је за свако друштво које је у процесу друштвених промена или великих друштвених преокрета.

Обред је у тесној вези са митовима и ритуалима. Било који поступак може постати обред, ако губи сврсисходност и постаје семиотички знак. Обред, за разлику од ритуала, има сложенију структуру, састоји се од неколико етапа и дуже траје. Праћен је специјалним песмама, драмским поступцима, народним колима, прерушавањем, гатањем итд. Обред експлицитно показује однос људи према природи и другима. Ритуали и обреди који су се користили у једном периоду друштвеног живота нестају, формира се вакуум ритуала и обреда, што значи вакуум културе као такве. У том случају потребно је формирати нове ритуале, нове празнике.

Постојећи ритуали се могу поделити у три главне групе: ритуали понашања – чисто физички (парада, смена страже); комуникативно-бихејвиорални – обједињујући ритуали понашања и комуникације (венчање, свадба); чисто комуникативни – говорна етикеција. И сама комуникација делује или као самосталан ритуал – у виду говорне етикеције (поздрав, захвалност, опроштај, саучешће итд.), или као пратећи ритуал који се спроводи паралелно са понашањем. Важно је запамтити да:

- уништавање ритуала комуникације први је корак ка уништењу ритуала у целини, стога је неопходно подржати на сваки могући начин постојање националних и друштвених ритуала уопште, и ритуала комуникације посебно;
- уништавање ритуала комуникације, а потом и понашања, први је корак ка уништењу културе (Прохоров – Стернин 2006: 22).

Формирање друштвено адекватне комуникације, културе комуникације и понашања треба да се спроводи кроз организовање одговарајућих ритуала. Неопходно је „физички” организовати различите врсте ритуала и укључити одрасле и децу, ученике, како би се ови

ритуали „материјално” асимиловали као облици постојања националне културе. „Комуникативно понашање је компонента националне културе, детерминисана националним менталитетом, фиксирана у националним комуникативним нормама и правилима, а материјално испољена у националним културним комуникативним ритуалима” (Исто: 22-23).

Стереотипи имају пуно тога заједничког са традицијом, обичајима, митовима, ритуалима. Стереотипи понашања најважнији су од свих стереотипа и могу да пређу у ритуал, с тим што током реализације стереотипа човек може да не буде свестан циљева због кога се активност дешава, док је ритуал конвенционалан и представља начин решавања социјалне драме. То је управо и оно што их разликује. Стереотип је карактеристичан за свест и језик представника културе, он је својеврстан стуб културе, живописан представник и чини подршку личности у дијалогу култура.

„Стереотип је асоцијативни прототип, односно туђе искуство у вези са фрагментом екстралингвистичке стварности, чијим преузимањем говорник стиче фрагмент колективне конвенционалне језичке слике света. Језичка слика стварности саткана је како од индивидуалних прототипских концепата, тако и од стереотипских, који су засновани на семантичкој и енциклопедијској информацији” (Поповић 2008: 63-65).

Стереотипи су поједностављена, уопштена веровања, слике и представе које функционишу у колективној свести и које одређене групе прихватају. Постоје аутостереотипи који показују шта људи мисле о себи, и хетеростереотипи који се односе на мишљење о другим народима, ови други се одликују већом дозом критичности него први. На пример, оно што код свог народа сматрамо да је производ штедљивости, код другога је тврдичлук. Представе које имамо о другом и другачијем условљене су етноцентризмом, идејом да су вредности и норме својствене нашем друштвеном контексту једине прихватљиве као и жељом да се покаже супериорност и доминација.

Н.В. Уфимцева разликује етничке и културне стереотипе: *етнички стереотипи* нису доступни саморефлексији „наивног” члана етноса и представљају облик понашања и колективног несвесног, немогуће је специјално овладати њима, док су *културни стереотипи* доступни саморефлексији и представљају облик понашања, индивидуалног несвесног и свести, којима се можемо научити (Маслова 2004: 109). Постоје и *етнокултурни* стереотипи који су прихваћени као обрасци понашања да се „људи не би смејали”, из тог разлога стереотипи значајно утичу на човека стимулишући развој особина које су у њима изражене.

У настави страних језика један од важних циљева је деконструкција стереотипа, јер управо стереотипне представе потхрањују различите облике дискриминације. Стереотипи се не могу избрисати нити је то циљ наставе страних језика. Сложићемо се са Оливером Дурбабом која сматра да, будући да је стереотипе немогуће укинути, „непоходно је инсистирати на њиховом тематизовању у настави, како би ученици уопште постали свесни њиховог постојања и улоге коју имају у начину на који они сами доживљавају и тумаче културолошке специфичности” (Дурбаба 2011: 51).

Већ смо напоменули да морамо правити разлику између комуникативног понашања и говорне етикеције, између њих не можемо стављати знак једнакости, пре можемо рећи да је **говорна етикеција** сегмент комуникативног понашања. Правила која су обухваћена говорном етикецијом делимо на норме и традиције. Норме говорне етикеције су обавезна правила, чије непоштовање привлачи пажњу других и изазива њихову осуду. Примери норми говорне етикеције јесу: *морате поздравити пријатеља*, *морате се захвалити на услузи*, *извинити се за недолично понашање*, *не можеш прекидати сабеседника*... Док, традиција говорне етикеције су необавезна правила, али је из овог или оног разлога уобичајено да их се придржавамо. Уколико одступимо од традиције у комуникацији такође ћемо изазивати неодобравање, али не тако категорично као у случају одступања од норми. Непоштовање традиције комуникације обично изазива изненађење, жаљење, итд., рецимо уколико не разговарате са својим сапутником у руској комуникативној култури изазваћете жаљење како сте млади, а без манира, али вам се неће толико замерити. Норме и традиције етикеције могу

бити националне и групне. Норме се обично описују речју *неопходно*, а традиције помоћу речи као што су *прихваћено је*, *обично*, *у већини случајева*, *најчешће* и сл.

Стерњин, као важну одлику руске говорне етикеције, која је разликује од етикеције Западних Европљана, Јапанаца, Кинеза истиче то да, има мало норми и много традиције, због чега руска говорна етикеција не представља ригидан систем правила и не може се описати као крути нормативни систем, бар у неком свом значајном делу. Ово, наравно, отежава описивање и подучавање руској говорној етикецији (Стернин 1996: 26).

Говорна етикеција подразумева поштовање две врсте захтева, општих и конкретних. Општи захтеви говорне етикеције су правила (норме и традиције) комуникативне етикеције чија је примена неопходна или прихваћена у свим комуникативним ситуацијама, без обзира на то ко је и у којој ситуацији укључен у комуникацију, без обзира на пол, године, друштвене и комуникативне улоге, професију оних који комуницирају, тамо где комуницирају итд. Постоје и захтеви говорне етикеције који се морају поштовати у конкретним стандардним комуникативим ситуацијама – упознавање, поздрављање при сусрету и на растанку, изражавање захвалности, молба за опроштај, саучешће итд. При подучавању говорној етикецији у пракси, приступ „према комуникативним ситуацијама” је оправданији, методички је продуктивнији, док је за систематску презентацију прикладнији приступ „према општим захтевима” јер нам омогућава да логичније и холистичкије откријемо функције и садржај националне говорне етикеције.

Конкретне или стандардне комуникативне ситуације и општа правила понашања користе се у описивању говорне етикеције као илустративног материјала. У наставној пракси усвајање страног језика одвија се кроз **стандардне комуникативне ситуације** где се спроводи свеобухватна анализа комуникативне ситуације с циљем да се утврди степен усвојености од стране ученика, основног теоријског материјала, као и да се провери способност спровођења теоријске анализе.

Свеобухватна комуникативна анализа спроводи се у два облика: анализа видео фрагмента и анализа фрагмента текста. Приликом анализе видео фрагмента, сам фрагмент се приказује три пута – прво уводно гледање, затим студиозно гледање, након чега ће ученици самостално почети да раде према шеми анализе. У завршној фази рада ученика, фрагмент им се показује још једном и пружају им се разјашњења. При раду са текстом текст може бити пред ученицима све време рада, а наставник или руководилац часа анализира фрагменте текста. У образовне сврхе много је корисније анализирати видео снимке, јер они дају потпунију слику комуникативног понашања самих ликова.

Дакле, комуникативно понашање карактеришу одређене комуникативне норме којима се испољавају специфичности понашања које могу да се окарактеришу као нормативне или ненормативне. Ако су норме у одређеној лингвокултурној заједници прихваћене и поштују се од стране већине чланова те заједнице онда говоримо о нормативном комуникативном понашању, уколико долази до кршења тих норми онда говоримо о ненормативном комуникативном понашању. Специфичности се испољавају у оквиру *општекултурних норми* (привлачење пажње, поздрав, упознавање, извињавање); *ситуационих норми* (када је комуникација одређена учесницима или темом); *групних норми* (комуникативно понашање одређене професионалне, полне, друштвене и старосне групе) и *индивидуалних норми* (одражавају индивидуалну културу и комуникативно искуство појединца у коју спадају и упорна кршења општих и групних норми које су карактеристичне за дату индивидуу).

Често у руској лингвокултурној заједници видимо следеће стање: комуникациона норма је формирана, постоји у свести говорних представника, али се у пракси не примењује у потпуности. Знамо како је правилно, али се тога не придржавамо увек: на пример, прелазимо улицу некад и када није зелено светло, не извинимо се ако неког гурнемо у превозу или на улици. Остављајући по страни разлоге такве појаве, нагласићемо колико је важно да процесом описивања комуникативне културе буду обухваћене теорија и правила, али и примена у пракси. Норма се идентификује одговорима информаната, изворних говорника датог језика, а одступање од норме може се протумачити на различите начине. С

једне стране, као недостатак опште културе, а са друге одступање можемо протумачити као промену у норми, процес развоја или прелазни облик комуникативног правила. Приликом верификације описа, свако обележје може бити праћено ознаком: нормативно/ненормативно или често/некада/постоје случајеви када мушкарци/жене, деца, омладина нарушавају правила и понашају се на следећи начин...

Познавање норми понашања које се сматрају општеприхваћеним у одређеној култури, као и знања о предметима и појавама националне културе тј. реалија тумачи се као поседовање фонског знања о датој култури.

Фонска знања играју важну улогу како у процесу перцепције и разумевања усменог и писменог говора (при читању и слушању), тако и у процесу продукције говора (при говору и писању). На основу фонских знања одвија се формирање социолингвистичке и социокултурне компетенције које омогућавају човеку да се на основу лингвистичких и интеркултуралних знања сналази у друштву и његовој култури, омогућавају му да овлада националним и културним специфичностима говорног понашања, обичаја, норми и других друштвених стереотипа (Балыхина и сар. 2008: 58-61). Сам социокултурни приступ подразумева такву конструкцију наставе нематерњег језика, у којој се наставник фокусира на то како језичке јединице одражавају карактеристике културе и мишљења говорника матерњег језика, док се учење одвија у контексту дијалога култура – изворних и проучаваних. Током дијалога догађа се да онај који учи страни језик уноси у јединице тог језика фонска знања везана за еквиваленте тих јединица у свом матерњем језику, а да, из незнања, занемарује фонска знања уплетена у језичке јединице језика који учи. Ако се томе дода и потреба онога који језик учи да пресликава граматичка, семантичка, прагматичка и друга правила свог матерњег језика на језик који савладава, јасно је да он гради верзију страног језика који се ослања на његов матерњи језик. Као последица ослањања неизворног говорника неког језика на матерњи језик и културу настаје *међујезик*[37] (Драгићевић 2011: 81-83). На тај начин настају различити међујезици, нпр. руски у српском (ако изворни говорник руског учи српски), српски у руском (ако Србин учи руски) итд.

Што се страни језик дуже учи и што се језичка компетенција увећава, умањује се утицај једног језика на други, па се и међујезик све више трансформише у страни језик који се савладава. Задатак наставника, у овом случају, јесте да помогне ученику да што брже трансформише међујезик у језик који учи. Наставник ће наравно реаговати пре свега на упадљиве грешке, то су најчешће граматичке и донекле семантичке, али ће ређе реаговати на оне које се односе на употребу и значење културолошки обојених језичких јединица. Због тога би у наставу страног језика требало уводити што више лингвокултуролошких садржаја.

Познато нам је да се већи део порука у говору преноси покретима тела, гестовима, погледом и додиром (невербално), него речима (вербално), и да тај однос износи 70%:30%. **Вербална комуникација** односи се на комуникацију помоћу језичких знакова и може бити усмена и писмена. **Невербална комуникација** односи се на процес слања и примања невербалних порука и то помоћу: а) израза лица, погледа, гестова, става тела, боје гласа (вокализацијом нпр. назализовани глас, храпав глас, пискутав глас, које говорник користи, као додатно средство за преношење допунског садржаја); б) места саговорника у простору, додиривање саговорника; в) начина одевања, стилизовања косе, шминке (Polovina – Panić 2010: 215). Дакле, обухвата све оне информације које можемо перципирати визуелним, аудитивним, тактилним или олфакторним путевима.

Сестеро Мансера (Cestero Mancera 1998: 11 према Иносављевић-Вучетић – Крстић 2016: 485) наводи четири основна система невербалне комуникације који су релевантни за наставу страних језика:

[37] Лери Селинкер (Larry Selinker) је 1972. године изнео теорију о међујезику (Interlanguage Hypothesis) по којој се странци који уче неки језик кроз комуникативне ситуације, не понашају исто као говорници којима је то матерњи језик. Ова хипотеза предлаже да релевантни подаци теорије учења другог језика (Л2) морају бити говорни облици који су резултат покушаја изражавања значења на другом језику. Међујезички концепт је први пут покренут у контексту чланка Л. Селинкера под називом „Language transfer" још 1969. године.

- **парајезик** (боја и тон гласа, паузе и значајна тишина или узвици који допуњавају вербалне поруке);
- **кинетика** (гестови, покрети тела, фацијална експресија, поглед, додир);
- **проксемија** (схватање и коришћење личног простора);
- **кронемија** (схватање и организација времена).

Паралингвистичка обележја су веома слојевит и важан невербални елемент. Важно је истаћи да промена у гласу не представља увек паралингвистичко обележје. Рецимо уколико сте промукли услед прехладе или исцрпљености гласа услед певања, то онда није паралингвистички елемент, јер само намерно изговарање речи назализованим гласом са сврхом да пренесемо иронију, или неко друго значење има комуникативну функцију. Парајезик и кинетика заједно са системом вербалне комуникације чине основу и саставни део комуникације, док проксемија и кронемија модификују или појачавају значење вербалне поруке пружајући информацију о култури одређеног друштва, па се стога називају и културним системима невербалне комуникације (Иносављевић-Вучетић – Крстић 2016: 485).

Хаптика, која представља тактилни сегмент комуникације тј. додиривање саговорника током комуникације, често је условљена ситуационим факторима, друштвеним нормама, личним карактеристикама, степеном присности међу саговорницима, културом (Polovina – Panić 2010: 217). Хаптика је условљена проксемиком, што значи да ако се саговорници налазе на раздаљини која је већа од дужине испружене руке, онда неће користити додир као средство којим нешто желе да нагласе.

Национална специфика комуникативног понашања посебно је уочљива у невербалној комуникацији и социјалном симболизму разних народа који подлеже опису баш у оквиру невербалног комуникативног понашања људи. Различита улога осмеха, руковања, загрљаја, пољупца и сл. често се показује као веома битна, а чланови друштва често не примећују њихову симболику, иако се она „посматра”, односно користи се, тумачи у међуљудским односима, можда из разлога што се веома брзо мења.

„Култура има, прво, комуникативну и, друго, симболичку природу... Поље културе је увек поље симболизма” (Лотман 1994: 7). Корелативне везе језика и културе су разноврсне. Језик се са једне стране може проучавати као оруђе културе, као једна од њених хипостаза и као такав може да се описује као обележја која су општа за све видове културе, а са друге стране, језик и култура могу се упоређивати као независни, аутономни семиотички системи.

Потреба за симболизацијом је једна од потреба која човека издваја од животиња.

Човек не живи само у физичком окружењу он живи у симболичком универзуму. Космос симбола је простор митологије, религије, језика, уметности, науке итд. Симболи не постоје сами по себи, већ су производ људске свести. Наше интересовање за симбол ограничава се оквирима културе, са тог аспекта симбол може бити сврстан у стереотипне појаве, карактеристичне за све културе. Симбол кодиран у контекст различитих култура у њима поседује различит смисао (Маслова 2004: 118). Најважнија особина симбола је његова сликовитост, стога многи научници прилазе појму симбола преко слике. У многим дефиницијама се налазе концепти „слика – симбол – знак”.

„У психологији реч *слика* означава менталну репродукцију, памћење доживљаја осета или опажаја из прошлости, који не мора да буде ликовни. У својим пионирским истраживањима 1880. године Френсис Голтон је тежио да открије колико су људи кадри за ликовно репродуковање прошлости, и нашао да се они веома разликују по степену своје моћи поликовњавања. Но природа слика није само ликовна. Бројне су њихове класификације које дају психолози и естетичари. Постоје не само слике укуса и мириса већ и слике топлоте и притиска (кинестетичке, хаптичке, емпатичке)” (Velek – Voren 1985: 217).

Да ли су слика и симбол исто? Велек и Ворен сматрају да разлика постоји, и да се састоји у понављању и постојаности симбола. „Као метафора слика може бити призвана једном, но ако се постојано понавља како као представа, тако и као приказ, она постаје симбол, па чак може постати и део симболичког система” (Исто: 219).

Социјални симболизам, елемент који се поред вербалног и невербалног понашања јавља као важна компонента комуникативног понашања јесте компонента и националне и групне културе; „Социјални симболизам је одраз семиотичке функције у свести људи коју одређена акција, чињеница, догађај, чин, овај или онај елемент објективног света добија у одређеној култури” (Прохоров – Стернин 2006: 17).

6.4 Теоријски апарат описа комуникативног понашања

Теоријски апарат који је развијен за описивање комуникативног понашања од стране представника Вороњешке школе (Стернин 2000: 4-9; Прохоров – Стернин 2006: 23-26; Лемяскина – Стернин 2000: 8-13) може се представити на следећи начин: *Коммуникативное поведение, Национальное коммуникативное поведение, Лингвокультурная общность, Коммуникативная культура, Коммуникативное мышление возрастной группы, Коммуникативные нормы, Коммуникативные традиции, Коммуникативный шок, Вербальное коммуникативное поведение, Невербальное коммуникативное поведение, Возрастное коммуникативное поведение, Личностное коммуникативное поведение, Стандартная коммуникативная ситуация, Коммуникативные категории, Коммуникативная сфера, Социальный символизм, Коммуникативное действие, Параметр коммуникативного поведения, Коммуникативный факт, Коммуникативный признак, Коммуникативный фактор, Активные коммуникативные действия, Реактивные коммуникативные действия, Коммуникативная стратегия, Аспект коммуникативного поведения, Коммуникативное сознание, Менталитет, Продуктивное коммуникативное поведение, Рецептивное коммуникативное поведение, Реактивное коммуникативное поведение, Нормативное коммуникативное поведение, Ненормативное коммуникативное поведение, Коммуникативные императивы, Коммуникативные табу, Коммуникативные допущения, Инокультурные информанты, Гетерокультурные информанты, Коммуникативный стандарт, Теория коммуникативного поведения, Конкретное описание коммуникативного поведения, Прикладная значимость описания коммуникативного поведения*.

За потребе израде овог рада не користимо теоријски апарат описа комуникативног понашања у целости, већ само неопходно, а оно што користимо детаљно је појашњено у наредним логичним деловима рада. Морамо напоменути да теоријски апарат није коначан резултат бављења темом комуникативног понашања, већ има тенденцију даљег развитка како се наука о комуникативном понашању развија.

6.5. Методе, технике и извори за описивање комуникативног понашања

Представници Вороњешке школе комуникативног понашања (Прохоров – Стернин 2006: 33-44) разрадили су и могуће методе и технике за описивање комуникативног понашања на примеру описа руског комуникативног понашања, а које се могу применити за опис комуникативног понашања било које лингвокултурне заједнице. Опис комуникативног понашања људи обухватао би неколико узастопних фаза и то:

- Састављање прелиминарне листе особина комуникативног понашања људи. Листа може бити састављена коришћењем материјала из различитих извора, на контрастивно-емпиријској основи, укључујући све оне особине које се перципирају као карактеристике одређених норми или правила комуникације људи који су предмет проучавања.
- Провера идентификованих обележја код носилаца комуникативне културе (хетерокултурни информанти). Списак идентификованих обележја пролази кроз дискусију и кориговање и од стране носилаца комуникативне културе.
- Опис комуникативног понашања људи у оквиру развијеног система модела.

Највећу потешкоћу обично представља прва фаза, прелиминарно прикупљање материјала, која се успешно превазилази коришћењем следећих техника:

Техника прикупљања података путем анкета. Анкетирају се инострани држављани који одговарају на питања о комуникативном понашању културе која се испитује према унапред састављеним упитницима; усмена анкета (разговор) према унапред састављеном тематском упитнику; рангирање комуникативних обележја.

Техника непосредног опсервирања. Ова техника подразумева постављање одређеног задатка посматрања, а задатак може изгледати овако: утврђивање присуства одређене карактеристике у комуникацији посматраних људи у одређеном временском периоду нпр. периоди тишине (број периода тишине који трају више од 10 секунди на 30 минута посматрања); прекидање саговорника (број прекида на 10 минута посматрања); гледање у лице саговорника (број контаката са погледом на 10 минута посматрања).

Техника посматрања учесника. Ова техника се користи када је истраживач директно међу појединцима који припадају култури која се проучава, а такође је потребно поставити задатак нпр. истраживач посматра како се припадници једног народа поздрављају или које теме бирају за разговор на некој забави. Након посматрања, резултати се одмах снимају.

Техника интервјуисања. Интервју се спроводи усменим или писменим путем. Код усменог интервјуа интервјуише се један информант, разговор се води један на један, и ова техника је радно веома интензивна и дуготрајна, док се писани интервју спроводи тако што се од испитаника тражи да писмено одговоре на једно или више питања везаних за комуникативно понашање одређеног народа. Пракса је показала да не би требало да буде више од десет питања и да имају морају бити конкретног карактера.

Експерименталне технике. У оквиру ових техника спроводи се усмерени асоцијативни експеримент и експериментално одређење комуникативних особина.

Описане методе користе се и у раду са хетерокултурним информантима с тим што резултати добијени у раду са инокултурним и хетерокултурним информантима често не поклапају, што се мора узети у обзир када дајемо финални опис комуникативног понашања људи, дакле резултати морају бити пажљиво проверени.

Извори материјала за проучавање комуникативног понашања.

Подаци о комуникативној култури неке заједнице добијају се или из литературе (превасходно када је реч о дијахронијским испитивањима), или непосредно од информаната. Када говоримо о литератури или извору материјала за проучавање националног комуникативног понашања имамо у виду:

- Публицистичке изворе (културолошки чланци међународних новинара, скице са путовања, белешке са путовања, сећања на дипломате, белешке о путовањима писаца, телевизијски програми о различитим земљама);
- Уметничка дела (белетристички текстови, дела народне књижевности, различити филмови);
- Специјалну литературу (културолошки речници, енциклопедијски речници, културноетнографске публикације, културолошке публикације, фолклористика, психолошка литература);
- Образовну литературу (видео курсеви на различитим језицима, национално оријентисани уџбеници и наставна средства, преводни и фразеолошки речници, збирке пословица и изрека);
- Анализу језичких средстава (контрастивни лингвистички подаци, паремиологија); Резултате експеримената и упитника (резултати истраживања о носиоцима комуникативне културе, резултати анкета људи који су били у контакту са описаном комуникативном културом, резултати психолингвистичких експеримената);
- Резултате посматрања учесника.

Ако податке добијамо од информаната правимо разлику између хетерокултурних и инокултурних информаната. Хетерокултурни информанти јесу припадници комуникативне културе која је предмет проучавања, док инокултурни информанти јесу припадници неке

друге комуникативне културе, али добро упознати са културом која је предмет истраживања и могу да изнесу о њој валидне судове. Не у потпуности, али готово на исти начин добијамо податке о групном и индивидуалном комуникативном понашању.

6.6. Типизација и верификација описа комуникативног понашања

Сваки научни опис назива се научним само ако је довољно генерализован и има предиктивну моћ, а то значи када се примени на нову стварност он мора пружити нека готова знања о тој стварности. Говорећи о научном опису комуникативног понашања он треба да буде такав да се може користити за предвиђање комуникативног понашања изворног говорника одређеног језика. Овакав опис комуникативног понашања народа наилази на значајне потешкоће и то из више разлога. Наиме, комуникативно понашање људи испољава се у комуникативном понашању појединаца, а њихов контакт са посматрачем и истраживачем је у великој мери случајан. Понашање појединца зависи од много фактора које су припадници Вороњешке школе поделили на субјективне и објективне (Прохоров – Стернин 2006: 44-47).

Субјективни фактори:

- емоционално стање појединца,
- темперамент,
- место (земља) комуникације (припадници одређеног народа често се не понашају у другој земљи онако како се понашају у својој),
- физичко стање.

Објективни фактори:

- лични пол и пол саговорника,
- личне године и године саговорника,
- лични статус и статус саговорника (равноправан, надређени, странац),
- степен познанства (познаници, незнанци, пријатељи, рођаци, колеге),
- специфични односи са саговорником (родитељи, деца, колеге, странци, итд.),
- територија комуникације (град, село, главни град, мали град, установа, улица),
- сфера комуникације (на забави, у цркви, у возу, на одмору, итд.),
- професија (учитељ, полицајац, продавац, лекар итд.).

Наведени фактори отежавају типизацију јер не можемо увек препознати шта је од наведеног домаће, карактеристично за одређени народ, шта они сматрају својим, а шта је страно, унето споља. Такође, шта је оно што сматрају главним, а шта споредним. На пример, за Русе здравље, екологија и богатство нису главна ствар, већ васпитање деце виде као један од најважнијих задатака друштва, што не мора да значи да је и код других народа тако. Приликом описа мора се узети у обзир и вишенационални састав проучаваних етносоциокултурних заједница.

Системска типизација описа комуникативног понашања народа не имплицира да ће опис бити одређени скуп комуникативних стереотипа који се налазе код сваког изворног говорника, па чак и код просечног изворног говорника. Просечан изворни говорник, према речима Прохорова и Стерњина, не постоји, то је научна апстракција (Исто: 45). Није могуће ни недвосмислено описати комуникативне стереотипе карактеристичне за већину говорника матерњег језика, већ пре то можемо назвати стереотипима комуникативног понашања већине или многих изворних говорника. Опис се односи на присуство описаних стереотипа у националној култури, у њеном фонду, у комуникативној свести, појмовној сфери, а не о обавезном поседовању ових стереотипа од стране сваког или просечног изворног говорника, јер је то ствар избора. Појединац влада одређеним делом комуникативног понашања народа, али никада у потпуности. Дакле, можемо само тврдити да многи представници одређене комуникативне културе поседују норме и правила дате културе мада ће увек бити људи који не деле дате норме, традиције или нарушавање норми националног комуникативног

понашања. У свакој лингвокултурној заједници постоје људи који се не понашају у складу са комуникативним нормама дате заједнице.

Како треба да изгледа типизација комуникативног понашања?

Типичан опис комуникативног понашања треба да одражава:

- очигледну примену датих стереотипа код многих носилаца одређене комуникативне културе;
- очигледну примену ових стереотипа у већини комуникативних ситуација;
- већа или мања свест о овим стереотипима код носилаца комуникативне културе у смислу рефлексије или верификовања путем анкете;
- откривање ових стереотипа у интеркултурној комуникацији у виду комуникативног шока или комуникативних потешкоћа (Прохоров – Стернин 2006: 46).

Поред тога, требало би да постоји експлицитна, често вербална фиксација одступања од ових стереотипа од стране носилаца комуникативне културе, када неко од саговорника нарушава релевантне стереотипне норме у одређеној комуникацији. Предложени опис било којег националног комуникативног понашања не искључује, напротив, сугерише да ће се одређене карактеристике националног комуникативног понашања људи различитог узраста, територијалне, родне, професионалне или неке друге групе, разликовати по степену осветљености, израженості одређеног квалитета или особине.

Задатак истраживача у том случају био би опис комуникативног понашања који садржи довољан ниво типизације комуникативних особина или карактеристика, опис који је садржајан, али истовремено и довољно уопштен. Ниво генерализације, такође мора бити довољно висок да има моћ објашњења, и довољно специфичан да пружи ново знање. Препоручљиво је описати доминантне, најупечатљивије особине које су карактеристичне за већину или многе ситуације комуникације, фиксиране као диференцијалне од стране информаната из других култура, а затим је потребно разјаснити њихово испољавање, конкретизовати их, узимајући у обзир објективне и субјективне услове за њихово испољавање у реалној комуникацији, у различитим комуникативним ситуацијама. У следећој фази, типична комуникативна обележја морају бити подвргнута провери.

Верификација је провера комуникативних особина које истраживач идентификује од стране стручњака или носилаца проучаване комуникативне културе, уз прецизирање услова за испољавање описаних карактеристика у комуникацији. Верификација је друга фаза описа комуникативног понашања која се спроводи писменим или усменим путем. Информанти, носиоци комуникативне културе која се описује формирају одговоре према предложеној скали нпр. *веома често*, *прилично често*, *ретко*, *никада* итд., а пожељно је и да покажу високу заинтересованост за тему која се истражује. Током самог процеса верификације не прихватају се одговори попут нпр. *ово у зависности од*, *ово је другачије* итд., већ одговори морају бити смислени, рецимо *најчешће се*, *ово је најчешће типично за омладину* итд. Током верификационог експеримента, за свако верификовано обележје, испитаницима се нуди и неки од лимитера који су предложени у упитнику за ово обележје (*типично за урбану омладину*, *обично у комуникацији родитеља са малом децом*, *само са познаницима*, *не може са старијим људима* итд.). Дакле, верификација се врши истовремено са спецификацијом, верификацијом комуникативних особина информанти прецизирају услове за њено испољавање (Исто: 46-47).

6.7. Модели и принципи описа комуникативног понашања

Разрађена су три основна модела дескрипције и анализе националног комуникативног понашања од стране представника Вороњешке школе (Прохоров – Стернин 2006: 48-50; Стернин 2000: 14-16; Кончаревић 2018: 196-202), и то: ситуациони, аспекатски и параметарски. Сва три модела осмишљена су да пруже свеобухватан опис комуникативног понашања, али се разликују по својој функционалној усмерености. Наведени модели

међусобно се не искључују, већ се претпостављају, а сваки модел може се трансформисати и у средство за описивање другог типа комуникативног понашања. Највећи број истраживања до сада обухватао је ситуациони модел, који се заједно са аспекатским моделом сматра лакшим за употребу, док је параметарски модел сложенији јер претпоставља обраду велике количине материјала и висок ниво генерализације. Међутим, сматра се да је параметарски модел теоријска основа и за ситуациони и за аспекатски опис комуникативног понашања, и да ситуациони и аспекатски модели пружају неопходан материјал за генерализацију који се онда користи у креирању параметарског описа комуникативног понашања.

Ситуациони модел подразумева опис комуникативног понашања у оквирима комуникативних сфера и стандардних комуникативних ситуација (поздрав, извињење, изражавање захвалности, ступање у контакт, излажење из комуникације, општење у гостима, општење у колективу, општење са децом, национални невербални систем итд.). Овај модел базира се на емпиријском материјалу. Избор комуникативних сфера и стандардних комуникативних ситуација које су предмет опсервирања доста је широк, при чему се опсег и дубина анализе одређују на основу одлика комуникативне компетенције одређеног нивоа. Ситуациони модел непосредно се базира на пракси интеркултурних контакта, укључујући и оне тематске сфере и комуникативне ситуације у којима при контактима носилаца разних језика и култура долази до реалних тешкоћа изазване разликама у нормама, традицијама и средствима матерње и стране комуникативне културе. Ситуациони модел одвојено разматра и описује вербално и невербално комуникативно понашање и социјални симболизам, а посебно је погодан за примењене сврхе.

Аспекатски модел представља опис комуникативног понашања у оквирима унапред задатих аспеката који ће бити предмет истраживања – продуктивног, рецептивног, нормативног и реактивног, на нивоу вербалног и невербалног понашања. Овај модел анализе најјасније открива основне параметре менталитета и комуникативног понашања одређене узрасне или социјалне групе и нуди већи степен апстракције и систематичног описа од ситуационог модела, чиме олакшава прелазак на параметарски опис. „Продуктивни аспект оријентисан је на анализу говорних средстава којима се остварује монолошко и дијалошко изражавање, при чему се узимају у обзир фактор адресата, садржајно-тематски оквир комуникације, комуникативно-стратегијски, прагматички и дискурсивни фактори општења, као и фактори невербалне комуникације. Реактивни аспект укључује анализу реакције на позитивне и негативне комуникационе чинове саговорника, као и на одређену тему општења. Нормативни аспект подразумева однос према нормама говора и комуникационог понашања уопште (нормативност, етикецијска правилност)” (Кончаревић 2018: 200). Испитивање комуникативног понашања на основу овог модела примењено је на говорно понашање деце и омладине, док на етносоциокултурне заједнице и социјалне групе још није примењиван.

Параметарски модел претпоставља системски теоријски опис комуникативног понашања заснован на скупу параметара помоћу којих се може описати комуникативно понашање било које нације, групе или појединца. У оквиру параметарског модела разликују се комуникативни фактори, комуникативни параметри и комуникативне особине. У средишту анализе налазе се комуникативна својства издвојена на емпиријској основи, добијена из фактографског материјала, која се затим систематизују, генерализују и обједињавају у параметре, а параметри у факторе. Тако се добија уопштени модел (табеларни преглед) комуникативног понашања одређеног народа, који пружа могућност стицања релативно целовите представе о националној комуникативној култури која се затим конфронтира са одликама комуникативних култура припадника разних етносоциокултурних заједница. У оквиру овог модела вербална и невербална средства комуникације посматрају се интегрално, у оквирима предвиђених параметара, с обзиром на њихову заједничку функцију и узајамно допуњавање при реализовању сваког конкретног параметра.

Рецимо, фактор „тематска усмереност општења” реализује се у следећим параметрима: допустивост отворености и емоционалности у разговору, опсег разматраних информација, интимност информација за које се показује интересовање, интимност информација које се

пружају саговорнику, инсистирање на добијању информације, исказивање властитог вредносног суда, дискусиони карактер општења, усредсређеност на решавање проблема у случају размимоилажења у мишљењима, присуство хумора у комуникацији, присуство комплимената у комуникацији, степен табуизираности комуникације, са амплитудом од веома високе, преко високе, приметне, слабе, веома слабе изражености ових параметара до њиховог одсуства. Невербална средства издвајају се у само оквирима фактора као што су активност невербалног понашања, интензитет гестикулације, амплитуда гестикулације и сл.. Појава нових параметара, фактора и комуникативних сфера се подразумева јер се тиме обогаћују модели и постају потпунији и систематичнији.

Који ћемо од датих модела одабрати зависи од циљева и задатака описа који су задати од стране истраживача, као и од обима чињеничног материјала. Морамо нагласити да се предложени модели за опис и анализу комуникативног понашања користе као основа за почетну фазу истраживања и подразумевају даљи развој, продубљивање и усавршавање.

Поред предложених модела уз помоћ којих се врши дескрипција и анализа комуникативног понашања, разрађени су и основни принципи описивања комуникативног понашања народа (Стернин 2000: 9-13; Прохоров – Стернин 2006: 31-32; Лемяскина – Стернин 2000: 13-14), и то:

Принцип комплексности који подразумева дескрипцију комуникативног понашања одређене линвгокултуролошке заједнице као целине, у виду система. Да би опис био успешан потребно је разрадити модел описивања којим се обухватају сви фактори и параметри комуникативног понашања одређеног народа, вербално, невербално понашање и социјални симболизам. Познато нам је да су безеквивалентност и лакунарност лексичких јединица најупечатљивије манифестације националне специфичности језика, тако је лакунозни карактер вербалног и невербалног понашања једне етничке групе сматран правим начином за описивање комуникативног понашања једног у односу на други народ, и све се свело на издвајање лакуна. Међутим, истраживања су показала да постоји велики број истих особина у различитим културама, те и њих треба описати, јер свођење описивања само на лакуне није препоручљиво. Проблем који захтева даљу разраду је и присуство блиских подударања који отежава идентификацију шта је и колико истоветно.

Принцип контрастивности подразумева да ће свако описивање комуникативног понашања бити контрастивно, и већина карактеристика базираће се на параметрима: често/ретко, јако/слабо, гласно/тихо, полако/брзо. Без њиховог међусобног супротстављања описивање није могуће. Као основа може послужити било која комуникативна култура, али се као најефикасније показало *билатерално конфронтирање* – нпр. руски у односу на друге словенске језике, али и на енглески, немачки, шпански, француски, кинески језик и слично. Билатерално конфронтирање подразумева да истраживач има у виду одлике и матерње и комуникативне културе коју истражује. Такво поређење омогућава сагледавање истоветности, сличности и разлика двеју култура, а типологија односа укључује:

непостојање националних специфичности – идентичност конфронтираних појава и елемената двеју комуникативних култура;

постојање националних специфичности – а) неподударање појединих норми, средстава, традиција и конфронтираних комуникативних култура; б) ендемичност комуникативних обележја унутар једне од конфронтираних комуникативних култура; в) комуникативна лакунозност.

6.8 Метајезик за описивање комуникативног понашања

Опис комуникативног понашања у оквиру било ког модела подразумева употребу одређеног описног метајезика. Дескрипција комуникативног понашања употребом строго одређених термина показало се као немогуће, јер већина параметара не подлеже строгом рангирању, тако да дескрипцију вршимо уз помоћ *некатегоричког метајезика (* **рус**. *нежесткий метаязык).*

Јединице метајезика које могу послужити као основа за формирање метајезика за опис комуникативног понашања свих врста, као и током контрастирања језика су: *углавном, често, обично, понекад, ретко; широко прихваћено, прихватљиво, неприхватљиво; понекад се користи, обично се не користи, није прихваћено; преовлађује, често, понекад, ретко, одсутно; степен: веома висок, висок, приметан, снижен, низак; фреквенција: висока, повишена, приметна, снижена, ниска; врло често се користи, прилично често се користи, понекад се користи, ретко се користи, скоро никада се не користи, одсуствује; нужно, пожељно, факултативно, непожељно; самопромоција*: *агресивно, активно, суздржано, дифузно, неизражено; ниво: веома висок, висок, приметан, смањен, низак; растојање: веома дуго, дуго, довољно дуго, довољно кратко, кратко, ултра кратко, веома широка амплитуда, широка амплитуда, није широка амплитуда, мала амплитуда; прихватљивост: веома висока, прилично висока, приметна, ниска, није присутна; дозвољено, недозвољено; обавезно, пожељно, опционо; не дозвољава изузетке, дозвољава изузетке; прихваћено, пожељно и опште примећено; пожељно, али се често не поштује, обично се не поштује; карактеристично, несвојствено; озбиљност: изражена, висока, приметна, смањена, слабо изражена, ниска, одсутна; веома широко се користи, често се користи, ретко се користи; распрострањено, прихватљиво, непожељно, неприхватљиво; толеранција: веома висока, висока, приметна, ниска.* Могу се навести и конкретне комуникативне културе, којима је одређена особина својствена (*чешће/ређе у руском него у осталим словенским комуникативним културама; у енглеској, за разлику од руске комуникативне културе* ...) (Стернин 2000: 12-13; Прохоров – Стернин 2006: 32-33; Лемяскина – Стернин 2000: 14-15). Развој оптималног метајезика, како каже Н.А. Лемяскина, ствар је будућности, за сада су забележене оне јединице метајезика које су се показале примењивим у условима конкретних студија (Лемяскина – Стернин 2000: 43).

Према мишљењу представника Вороњешке школе комуникативне лингвистике, адекватан опис комуникативног понашања могућ је искључиво на основу одређеног поређења. Још је упоредно-историјска лингвистика почетком 19. века поређење поставила на научну основу (Ф. Боп, Ј. Грим, Р. Раск, Ј. Добровски, А.Х. Востоков). „Поређење се може користити за постизање два различита циља: за откривање општих образаца или за добијање историјских информација”, написао је Антоан Меје (Мейе 1954: 11).

Упоредно-историјска лингвистика, чији је циљ да успостави однос између сродних језика и опише њихову еволуцију у времену и простору, зависно од тога да ли ставља нагласак на упоредну или историјску компоненту, може се назвати и само упоредном лингвистиком која проучава исте језичке микросистеме (поља) на различитим језицима. Проучавају се сродни и несродни језици у било којој фази њиховог историјског развоја.

Контрастивна лингвистика развија се од 60-их година 20. века као једна од најефикаснијих облика комуникације између фундаменталне теоријске лингвистике и примењених аспеката лингвистике. Као полазиште за развој контрастивних истраживања историчари лингвистике сматрају објављивање рада Роберта Лада, *Лингвистика кроз призму култура*, 1957. године. Контрастивна лингвистика је део упоредне лингвистике који проучава појаве једног језика на фону њихових могућих адеквата у другом језику. Истраживање се спроводи једносмерно – од засебне појаве једног језика до сличних појава другог језика, а језик поређења делује као огледало, као подлога која открива одлике проучаваног (матерњег) језика. Контрастивна лингвистика проучава све могуће варијабилне облике изражавања садржаја јединице изворног језика језиком поређења.

Контрастивна истраживања повезују се са задацима наставе страних језика, јер су прва запажања и проучавања сличности и разлика међу језицима у контрастном плану била подређена задацима примењене природе. Контрастивна лингвистика односи се на синхронијско поређење двају сродних или несродних језика, док дијахронијско поређење за њу није типично јер се тиме приближава упоредно-историјској лингвистици. Одвајање контрастивне лингвистике од упоредне лингвистике олакшано је одржавањем посебних конференција посвећених контрастивним истраживањима, а терминолошко раздвајање

контрастивне лингвистике у савременој лингвистици неопходно је, будући да контрастивна лингвистика има своју посебну сврху учења језика (идентификовање сличности и разлика, сопствени метод учења језика) и његову практичну примену у методици наставе страних језика.

Уместо термина контрастивна лингвистика употребљава се и термин конфронтациона лингвистика што је последица различитих лингвистичких традиција. У словенским срединама преовлађује друга поменута концепција, а на нашем терену везује се за конфронтационо проучавање словенских језика и научни рад Радована Кошутића.

А.И. Фефилов (Фефилов 1985: 5-6) сматра да поређење има карактер опозиције (конфронтације) и да је за поређење језика најбоље користити приступ који назива конфронтационим. Конфронтациони приступ користи се и приликом анализе комуникативног понашања. Као позадина увек се појављује нека конкретна комуникативна култура која је позната истраживачу, а како показују досадашња истраживања, најефикаснија је бикултурна дескрипција националног комуникативног понашања – рецимо, руског из перспективе енглеског, немачког, француског, пољског, кинеског и др..

Група српских лингвиста (Предраг Пипер, Људмила Поповић, Рајна Драгићевић, Биљана Вићентић, Дојчил и Дарја Војводић, Ксенија Кончаревић) од 2004. до 2007. године учествовала је у међууниверзитетском пројекту „Комуникативно понашање словенских народа” под руководством проф. др Ј.А. Стерњина и академика П. Пипера, у чијем оквиру је објављен низ радова из области руске и српске комуникативне културе у монолингвалном/монокултурном и конфронтационом, синхронијском и дијахронијском аспекту, при чему је доминантан модел анализе био ситуациони. Материјал ових истраживања објављен је у зборницима:

- Славянское коммуникативное поведение: русские, сербы, чехи, словаки, поляки, ред. П. Пипер, И. А. Стернин, Воронеж: Истоки, 2004.
- Коммуникативное поведение славянских народов: русские, сербы, украинцы, чехи, словаки, поляки, ред. И. А. Стернин, П. Пипер, Воронеж: Истоки 2006.
- Коммуникативное поведение славянских народов: *русские, украинцы, белорусы, поляки, сербы*, ред. И. А. Стернин, Л. Шипелевич, Warszava: Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego 2007.

Најважнијим објектима конфронтационог проучавања руског и српског националног комуникативног понашања у лингводидактичке сврхе Ксенија Кончаревић сматра:

а) *комуникационе норме* – комуникациона правила чије поштовање у датој лингвокултурној заједницима карактер обавезности (познаника треба поздравити, за услугу изразити захвалност итд.);

б) *комуникационе традиције* – правила која нису обавезна, али се сматрају пожељним и као таква поштују се од стране већине припадника одређене културе (нпр. питати старију особу за здравље);

в) *вербално комуникационо понашање* – укупност норми и традиција општења везаних за тематику и услове у којима се комуникација одвија;

г) *невербално комуникационо понашање* – укупност норми и традиција везаних за физичке радње у одређеним ситуацијама, контакт између сабеседника, мимику, гестове, позе;

д) *социјални симболизам* – укупност симболичких значења која се у одређеној етносоциокултурној заједници приписују радњама, поступцима, појавама и предметима који нас окружују (Кончаревић 2018: 195).

Када је реч о оквирима у којима се одвија општење између комуниканата, уводи се појам комуникативне **сфере** као извесног сегмента стварности у којој је комуникативно понашање оивичено и регулисано релативно стабилним, стандардизованим нормама (општење са непознатим особама, општење са колегама, на јавним местима – у превозном средству, ресторану, државној установи, у храму итд.). Узимају се у обзир и околности комуникације – укупност показатеља одређене ситуације који утичу на понашање

комуниканата (нпр. да ли се комуникација одвија насамо или у присуству других лица, у добро познатом или непознатом амбијенту, седећи или стојећи, итд.).

У свакој комуникативној култури постоје и одређени **табуи** – традиције избегавања вербалних израза, невербалног понашања или разматрања неких тема у појединим ситуацијама или околностима (рецимо, као илустрацију за говорни табу навешћемо недопустивост употребе вулгаризама при општењу у званичним ситуацијама, за тематски – недопустивост разматрања проблематике интимних односа, материјално-финансијских интереса појединаца, критиковања руководстава предузећа у пословној комуникацији, за невербални – недопустивост држања руку у џеповима током разговора, не гледање сабеседника у очи, клаћење током разговора). Табуи могу бити тврди и меки. Тврди означавају нешто што се никако не сме (**рус.** *нельзя*), а меки нешто што се сме али није лепо (**рус.** *не принято*).

У условима непосредне комуникације између припадника различитих националних култура или различитих вредносно-идејних оријентација у оквиру исте националне културе (сакрална и профана комуникација) услед непознавања или непоштовања норми и традиција туђе културе може доћи и до појаве комуникативног **шока** који доводи до неспоразума, конфликта, реакције чуђења или протеста, па и прекидања комуникације. У међукултурној комуникацији тежи се постизању комуникативног **идеала** који представља скуп особина саговорника, које људи који припадају одређеној комуникативној култури сматрају пожељним, пријатним, обезбеђујући позитиван став према саговорнику и жељу да ступе у комуникативни контакт са њим, одржавају комуникативне односе. Дакле, комуникативни идеал се схвата као стереотипна идеја идеалног саговорника, присутна у комуникативној свести људи. Комуникативни идеал је важна компонента националне комуникативне свести и у великој мери одређује рецептивно комуникативно понашање народа.

7. УСВАЈАЊЕ НОРМИ КОМУНИКАТИВНОГ ПОНАШАЊА ПОСРЕДСТВОМ УЏБЕНИЧКОГ ТЕКСТА

7.1 Изражајност комуникативног понашања кроз писани дискурс

Учење страног језика одвија се кроз четири основна вида говорне делатности (слушање, читање, писање и говорење), као и кроз превођење које се убраја у њихов помоћни вид. Напоменули смо да се опис националног комуникативног понашања успешно користи у настави страног језика као једна од делатности познавања и владања страним језиком заједно са аспектима као што су говор, читање, писање, слушање и превођење. Приликом усвајања страног језика посебна пажња посвећује се говорењу и слушању као усменим видовима говорне делатности јер имају посебну изражајну способност. Наиме, изражајне могућности писаног језика нису тако богате као могућности говора јер му недостају изражајне говорне вредности као што су мимика и гестови, интонација, пауза, висина, јачина и боја гласа, говорни темпо и размена емоција међу саговорницима. Дејвид Кристал (Crystal 1995: 1-2) говорио је да је говорни дискурс примеренији социјалној функцији, односно за успостављање социјалног односа, за изражавање мишљења, осећања, ставова итд., док је писани дискурс адекватнији за бележење чињеница и преношење идеја, као и за учење и памћење.

Опис комуникативног понашања односи се на изражајне способности свих говорних делатности, што подразумева њихову присутност у уџбеницима намењеним усвајању страног језика. У уџбеницима који служе за учење страног језика морају постојати таква структурна решења која омогућавају усвајање комуникативних норми понашања народа чији се језик учи, што значи писани дискурс мора садржати све оно што се односи и на говорни, да би ученик стекао одговарајућу социокултурну компетенцију. Пажљивим одабиром текстова и елемената који их прате могуће је поред основних садржаја уврстити и изражајне говорне садржаје у уџбеницима страног језика. А да бисмо знали како, у којој мери и на који начин уврстити поменуте садржаје морамо урадити евалуацију постојећих, најчешће примењиваних уџбеника у настави страног (руског) језика. На основу добијених резултата могуће је формирати предлог за конструисање квалитетног уџбеника страног језика који ће садржати све неопходне социокултурне елементе.

Овладавање основним комуникативним вештинама за учешће у говорној активности на страном језику, како у одабраним тако и у новом кругу ситуација, корелира са етапом обуке што подразумева да је ниво комуникативних компетенција једнак нивоу етапа. Ученици у првој години учења усвајају страни језик претежно несвесно кроз одређене њима блиске и разумљиве ситуације, фокусирају се на слушање и подражавање онога што чују од наставника или спикера, а онда научени исказ комбинују да би се усмено изразили у сличним ситуацијама. Након ове фазе следи фаза свесног учења усвајањем релевантних језичких феномена и размишљањем о њима што омогућава уочавање одређених законитости и њихову концептуализацију. Такође, поред тога што је свесно, учење мора бити и креативно, јер ако се у школи ученик научи само да подражава онда неће моћи радити креативно тј. неће моћи да примени знање страног језика у новом контексту и говорним ситуацијама у аутентичној говорној средини.

Код усвајања комуникативног понашања циљног народа ова стратегија подражавања може бити од велике користи. Наиме, процес који називамо моделирање у којем чак и пажљиво осмишљен структурни елемент уџбеника може пружити модел понашања за имитацију, представља облик подучавања у процесу социјализације нарочито у традиционалним друштвима, а који је заступљенији у односу на вербално подучавање. У школским условима наставници и компетентнији вршњаци такође представљају модел који пружа одређене обрасце понашања, као и технике и стратегије мишљења, решавања проблема и учења. Исту функцију остварује и уџбеник, будући да и он моделира когнитивно

функционисање деце одређеним квалитетима које поседује или које не поседује. Овако схваћено моделирање је много више од пружања модела за имитацију (Пешић 1998: 33). Међутим, ни у чему не треба претеривати, па ни у коришћењу моделирања јер инсистирање искључиво на развоју комуникативне компетенције као последицу има стварање имитатора изворних говорника, који се удаљавају од сопствене културе и дају предност изворном говорнику у интеракцији. Дакле, потребно је формирати језичку слику света уз помоћ уџбеника у којима је садржана социокултурна стварност, као и уз помоћ наставника и вршњака. Потребно је да разумемо „другога", али да све то буде и на нашу ползу тј. да у вредностима стране културе препознамо оне универзалне и инкорпорирамо у свој властити вредносни систем.

У овом раду бавимо се анализом структурног система макроструктуре уџбеника који чине систем текстова и систем вантекстуалних елемената. Спољашњи ниво структуре уџбеника, тачније, његову макроструктуру као најчешћи предмет уџбеничке анализе могуће је описати помоћу два методолошка приступа: дистрибутивног и структурно-функционалног модела. Дистрибутивни модел претпоставља анализу структурних компонената уџбеника у њиховом линеарном поретку (инвентаризација, редослед, пропорционалност), док структурно-функционални модел подразумева издвајање појединачних структурних система уџбеника, чије се конституенте налазе у одређеном функционалном јединству (Кончаревић 2002: 89).

У нашем случају анализа је урађена према структурно-функционалном моделу.

7.2 Текст као пројава културе

Текстови и вантекстуални елементи уџбеника у литератури проучавани су у једнакој мери, као два најважнија елемента структурног система школског уџбеника. У нашем истраживању фокус је на тексту, и то основном тексту, будући да је основни текст градиво предвиђено наставним планом и програмом, док смо допунске текстове узимали у обзир само ако садрже одређену лингвокултуролошку информацију, која није дата у основном тексту, а нама је била важна за илустрацију одређене социокултурне компоненте.

Када поменемо реч текст обично мислимо на књижевни текст, на уметност, на културу, а не на слово закона или лекарски рецепт рецимо. Зашто је то тако има везе са разликом између материјалне и духовне културе, јер се духовна култура везује искључиво за текст. Управо се у тексту и кроз текст оно што је нагомилано у духовном, практичном и емотивном животу објективизује у речи, вербализује се, чува и преноси на следеће генерације. Проучавати текстове значи, у извесном смислу, проучавати културу као целину (Волков – Гладилина 2014: 7).

С обзиром на то да се култура рефлектује илити фиксира у језичким средствима и текстуалним појавама, поставља се питање: шта је у њима приказано/рефлектовано? Да бисмо дали што конкретнији одговор морамо знати који је то специфично-националан параметар за одређивање специфичности језика и земље која се проучава, а дат је у тексту. Централна лингвокултуролошка дисциплина која се бави садржајем информација културне вредности јесте *лингвоконцептологија*, чији су предмет појмови као перцептивно-когнитивно-афективни феномени који чине основу колективне и/или индивидуалне језичке свести, који одражавају велики део структуре језичке свести. Главни методолошки критеријум за избор текстова јесте његова сврха, односно вредност текста за ученика или студента, и за културу уопште. Волков и Гладилина (Волков – Гладилина 45-46) дају уопштену листу „вредности" књижевних текстова као критеријума за њихов лингвометодолошки избор:

- лингво-регионална вредност (фонска знања о географским, историјским, политичким, друштвеним, економским и другим карактеристикама Русије);

- лингво-културна вредност (знања о националној култури и менталитету, о разним врстама уметности);
- социокултурна вредност (знање о вредностима, стереотипима понашања, стиловима односа);
- професионална вредност (фонска знања о разним професијама, о специфичностима рада и личним карактеристикама људи различитих професија);
- језичка вредност (фонска знања о језичком систему, о фигуративним и изражајним средствима језика);
- комуникативна сврсисходност (доступност елемената погодних за употребу у активном свакодневном говору).

Вредност текста за културу је у томе што је он носилац информација, садржаја и значења, а то се посебно односи на књижевне текстове. Са методичке тачке гледишта, књижевни текст је пре свега дидактички материјал, средство за учење, а тек онда уметничко дело са својим специфичним особинама и функцијама. Употреба књижевног текста у настави језика усмерена је не толико на његове „унутаруметничке” аспекте (уметничку вредност), колико на његове „вануметничке” аспекте (информативно-комуникативну, развојну и васпитну вредност) (Исто: 86). Поред тога, књижевни текст нуди и најбогатију грађу за рад на нивоима језичког система (фонетика и ортоепија, лексика и фразеологија, морфологија и синтакса). Дакле, књижевни текстови служе за стицање општих знања о језику који се изучава попут овладавања вештином читања, препричавања и разговор о прочитаном, развој лексичке и граматичке компетенције, проширивање основних знања као и, упознавање са другачијим културним и етничким окружењем и менталитетом који је са њим повезан. Књижевни текст је у овом смислу „храм душе” свог аутора, али и народа коме аутор припада.

Садржај текстова, посебно онај у ком су дата фонска знања, важан су предуслов за усвајање социокултурне компетенције. Та знања не морају нужно бити испољена експлицитно, већ их је могуће уочити кроз језичке јединице у којима је садржано национално и морално искуство народа, кроз одређени интерпункцијски знак који указује темпо говора у одређеној ситуацији, кроз слику или опис догађаја који не показује само догађај као такав, већ је у њему садржано комуникативно понашање народа, што онда омогућава ученицима да се боље сналазе у имплицитном садржају руског језика као страног. Такве текстове називамо још и лингвокултуролошким (ЛКТ). Текстови у којима се налази лингвокултуролошка информација могу бити оригинални (најчешће ауторски) и наменски, а зависно од тога да ли је лингвокултуролошка информација у њима јасно дата делимо их још на имплицитне и експлицитне (Чернявская 1983: 7).

Експлицитни текстови су они у којима је релевантна информација дата директно, у виду рационално-логичког исказа, тако да је адресат прима непосредно, а не на основу контекста или подтекста. Имплицитни лингвокултуролошки текстови, пак, садрже информације које су посредног типа, и до њих ученик долази уз одређени напор. Черњавска, на основу својих истраживања тврди да је већина оригиналних текстова имплицитно културолошка, а наменски текстови могу бити и експлицитно и имплицитно културолошке природе (Исто: 8).

Увођење културолошких података у експлицитној или имплицитној форми не сме нарушавати услове природне комуникације. Према жанру лингвокултуролошке текстове Черњавска дели на монолошке (обавештење, есеј, чланак, прича, дневник, писмо) и дијалошке (кратки ситуативни дијалог, сижејни дијалог, дијалог-нарација и дијалог-коментар) текстове (Чернявская 1983: 21).

Док се у ситуативним дијалозима изражавају чињенице и појаве савремене реалности и типичне комуникативне ситуације, у сижејним имамо имитацију реалних говорних ситуација. Дијалози-нарације и дијалози-коментари експлицирају лингвокултуролошке податке.

Дакле, у лингвокултуролошким текстовима ученицима се саопштава систем чињеница и представа о култури народа која је предмет изучавања. Третирамо их као инструментално практичне, према Кончаревић (Кончаревић 2002: 93-94), због следећих њихових одлика:

- За разлику од теоријско спознајних текстова на основу којих се формира лингвистичка компетенција и који су најчешће научног карактера лингво-культуролошки текстови су углавном публицистичког и књижевно-уметничког карактера.
- Основна функција лингвокултуролошких текстова је комуникативна, њихов садржај служи као основа за развијање навика и умења у рецептивним, продуктивним и секундарним говорним делатностима. Теоријско сазнајни текстови немају комуникативну способност, не прати их апаратура организације, а чињенице и представе памте се и усвајају на нивоу асоцијација са другим предметима, најпре са матерњим језиком.
- Теоријско сазнајни текстови обликују се и на матерњем и на страном језику за разлику од инструментално практичних који су дати само на језику који је предмет изучавања.

Лингвокултуролошка информација не мора нужно бити дата кроз основни текст или илустрације, најчешће и најексплицитније је изражена кроз лингвокултуролошки коментар. Лингвокултуролошки коментар, међутим, не спада у самостални, већ чини допунски текст. „Он истиче, интерпретира, допуњава, систематизује и проширује културолошку информацију, присутну у другим наставним материјалима уџбеника” (Чернявская 1983: 17). Лингвокултуролошки коментар односи се на речи, фразеологизме, афоризме, појаве етикеције, одломак, текст у целини, лингвокултуролошку тему итд. По обиму може бити јединични (семантизује једну чињеницу) и комплексни (објашњава низ појава и чињеница); на основу места на коме се налази: предтекстуални, притекстуални и посттекстуални; даје се на матерњем језику ученика, на страном језику, или на језику посреднику. Лингвокултуролошки коментар помаже читаоцу да разуме текст који прати и зато мора одговарати нивоу његове језичке компетенције, и бити разумљив без икаквих допунских појашњења (Марковић 2014: 138).

Напоменућемо још да се приликом усвајања лингвокултуролошких информација тежи паралелизму страних и националних културних садржаја да не би дошло, као што поменусмо раније, до удаљавања од сопствене културе. Арутјунов (Арутюнов 1987: 52–54) сматра да чињенице матерње културе имају своје оправдање само уколико служе остварењу одређених циљева: адекватном поимању стварности стране културе, разумевању правила и норми вербалног и невербалног понашања у страној земљи, омогућавају да се комуникација врши на материјалу матерње културе или по аналогији са чињеницама матерње културе.

Како се у једном народу одређује да ли је нешто добро или лоше, у складу са вредностима или да нешто није у складу са њима приписујемо његовом менталитету који можемо дефинисати и као скуп принципа којим се спроводи процењивање, док је систем вредности тај који одређује суштину националног карактера. Разлика између националног менталитета и националног карактера лежи, по схватању Попове и Стерњина (Попова – Стернин 2007а: 11) у следећем: менталитет је повезан углавном са логичком, концептуалном, сазнајном активношћу свести, а национални карактер са емоционалном и психолошком сфером човека. Манифестација националног менталитета и националног карактера у понашању народа, у стандардним ситуацијама, представља национално комуникативно понашање народа. Понашање је увек посредовано и логичком и емоционално-психолошком сфером човека, па је разлика између менталитета и карактера у великој мери произвољна, али се у многим случајевима показује као неопходна.

7.3 Анализа уџбеничких текстова према ситуационом моделу комуникативног понашања

Предметни садржај тј. комуникативне теме комуникације је оно о чему њени учесници дискутују у процесу своје комуникације. Комуникативне теме одражавају различите сфере људског живота и, као предмет дискусије, постају извор формиране комуникативне и социокултурне компетенције у настави (Щукин 2015: 29). Комуникативне теме у основној школи исте су у сва четири разреда другог циклуса основног образовања и васпитања, и у сваком наредном разреду се обнављају, а затим се проширује фонд лингвистичких знања, навика и умења и екстралингвистичких представа везаних за конкретну тему. Наставници обрађују теме у складу са интересовањима ученика, њиховим потребама и савременим токовима у настави страних језика.

Тематске целине за други циклус основношколског образовања су следеће: Лични идентитет; Породица и уже друштвено окружење (пријатељи, комшије, наставници итд.); Географске особености; Србија – моја домовина; Становање – форме, навике; Живи свет – природа, љубимци, очување животне средине, еколошка свест; Историја, временско искуство и доживљај времена (прошлост – садашњост – будућност); Школа, школски живот, школски систем, образовање и васпитање; Професионални живот (изабрана – будућа струка), планови везани за будуће занимање; Млади – деца и омладина; Животни циклуси; Здравље, хигијена, превентива болести, лечење; Емоције, љубав, партнерски и други међуљудски односи; Транспорт и превозна средства; Клима и временске прилике; Наука и истраживања; Уметност (нарочито модерна књижевност за младе; савремена музика, визуелне и драмске уметности); Етички принципи; ставови, стереотипи, предрасуде, толеранција и емпатија; брига о другоме; Обичаји и традиција, фолклор, прославе (рођендани, празници); Слободно време – забава, разонода, хобији; Исхрана и гастрономске навике; Путовања; Мода и облачење; Спорт; Вербална и невербална комуникација, конвенције понашања и опхођења; Медији, масмедији, интернет и друштвене мреже; Живот у иностранству, контакти са странцима, ксенофобија.[38]

Теме прописане нашим планом и програмом одговарају темама и ситуацијама које су прописане у ЗЕРОЈ-у, као и темама прописаним руским државним стандардом за руски језик као страни. Кроз наведене комуникативне теме ученици стичу социокултурну компетенцију онако како је дато у наставном плану и програму: знања из свакодневне културе (навике, начин исхране, радно време, разонода), услова живота (животни стандард, здравље, сигурност) и умећа живљења (тачност, конвенције и табуи у разговору и понашању), преко међуљудских односа, вредности, веровања и понашања, до паравербалних средстава (гест, мимика, просторни односи међу саговорницима итд).

Ситуациони модел комуникативног понашања подразумева опис у оквирима комуникативних сфера и стандардних комуникативних ситуација које подразумевају шта ученици треба да раде док истовремено и говоре приликом поздрављања, извињавања, изражавања захвалности, ступања у контакт, излажења из комуникације, општења у гостима, општења у колективу, општења са децом итд.). С обзиром на то да се ситуациони модел базира на емпиријском материјалу ми смо анализу извршили на текстуалном материјалу уџбеника.

Уџбеници који служе као предложак за анализу јесу серија уџбеника за основну школу *Орбита*, аутора Предрага Пипера, Марине Петковић и Светлане Мирковић, и серија уџбеника за гимназију и средње стручне школе *До встречи в России*, аутора Биљане Марић, Маријане Папрић, Вере Лазаревић Вуловић и Луке Меденице. Критеријум за одабир уџбеника серија које смо навели јесте да су то најзаступљенији уџбеници руског језика у општеобразовном профилу наставе на простору Косова и Метохије. Дакле, спровели смо истраживање које је показало да се у 37 основних школа од укупно 68 (54,4%) учи руски

[38] *Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXVIII, бр. 5, 27. мај 2019, стр.78.*

језик као други страни језик, и 19 средњих школа, што гимназија што стручних, од укупно 32 (59,3%) учи руски језик као други страни језик[39]. Такође, упитали смо све школе у којима се руски језик изучава којим уџбеницима руског језика се служе у настави, и показало се да се у више од 50% основних школа служе уџбеницима из серије *Орбита*, док је за гимназије то серија *До встречи в России.* Закључке које смо извели, а односе на усвајање социокултурне компетенције посредством уџбеника могу зависити и од серије уџбеника којом се служе у настави и саме његове структуре, где резултати о усвојености поменуте компетенције могу варирати зависно да ли им одређени уџбеник одговара или не, да ли су у њему садржани елементи неопходни за стицање норми комуникативног понашања, и уопште социокултурне компетенције. То би наравно био предмет посебног рада. Закључци који су изведени у овом раду односе се на стицање социокултурне компетенције посредством уџбеника који се користе у настави руског језика у већини школа на простору Косова и Метохије, и припадају серијама *Орбита* и *До встречи в России*.

Ситуациони модел одвојено разматра и описује вербално и невербално комуникативно понашање и социјални симболизам, с тим да смо се ми фокусирали на вербално и невербално понашање које је дато кроз текст, са искључењем социјалног симболизма јер се он односи углавном на невербални део, за који свакако нисмо нашли довољан број примера за извођење закључака.

Усвајање страног језика у наставној пракси одвија се кроз стандарде комуникативне ситуације, а ми смо у оквиру ситуационог модела и на основу шеме за свеобухватну анализу комуникативне ситуације коју је предложио Стерњин, урадили анализу основних текстова који представљају одређену ситуацију. На основу ове анализе могуће је идентификовати ниво овладавања основног теоријског материјала из теорије комуникације од стране ученика, као и испитати способност вршења теоријске анализе кроз комуникацијске примере. Стечена знања могуће је применити у пракси.

Шема коју је дао Стерњин (Стернин 2013: 3-4), састоји се од тринаест корака са слободним закључком на крају.

- ✧ Први корак односи се на формулисање циљева сваког од учесника у комуникацији у одређеној ситуацији, ако и да ли се циљеви мењају како разговор напредује, ако да, како? (Личност А ─ предметни циљ и комуникативни циљ; Личност Б ─ предметни циљ и комуникативни циљ).
- ✧ Други корак подразумева опис врсте комуникације која се одвија између учесника у комуникацији (отворена/затворена, иницијативна/принудна, званична/незванична, етикецијска/слободна, итд.), и да ли се у току саме комуникације мења тип комуникације.
- ✧ Трећим кораком описује се језички пасош личности. Да ли учесници комуникације праве говорне грешке, крше ли норме говорне културе, како ликови карактеришу свој говор...
- ✧ Четврти кораком описује се поштовање норми етикеције од стране сваког од ликова, са истицањем примера ако кршење постоји: Етикеција изгледа: Личност А/Личност Б; Говорна етикеција: Личност А/Личност Б; Етикеција понашања: Личност А/Личност Б
- ✧ Петим кораком описују се улоге личности у анализираној ситуацији (друштвене и комуникативне) и да ли се комуникативне улоге мењају у току ситуације.
- ✧ Шести корак подразумева трансакциону анализу комуникације између личности (према Е. Берну[40]).

---

[39] У Прилогу бр. 1 на крају рада дали смо табеларно списак свих школа на простору Косова и Метохије у којима се руски језик изучава као други страни језик.

[40] **Трансакциона анализа** јесте метод где се помоћу формално-структуралне анализе склопа личности проучава прелазак личности из једног его-стања у друго уз приказивање сложених међу-људских односа помоћу трансакционих дијаграма. Предмет проучавања јесу три его стања (родитељ, одрасли, дете) и трансакције међу њима. Ова метода је настала је почетком двадесетог века под утицајем психоанализе и теорије комуникације, а њеним оснивачем сматра се Ерик Берн (детаљније в. Mark Vidouson, Transakciona analiza, Psihopolis, 2011).

- ✧ Седмим кораком наводе се говорне игре које се користе у комуникацији између личности.
- ✧ У осмом кораку проналазе се примери индиректне комуникације у анализираној ситуацији и тумачи индиректно значење исказа.
- ✧ У деветом кораку проналазимо у анализираној ситуацији манифестације деловања одређених закона комуникације (закон рефлексије, закон дисоцијације, закон говорне апсорпције емоција, закон ритма комуникације, закон детаљне расправе о ситницама, закон огледала развоја комуникације, закон зависности резултата комуникације од обима комуникативних напора, закон примарног одбацивања другачије тачке гледишта...), и потврђујемо примером.
- ✧ Десети корак подразумева опис невербалног понашања личности. У којој мери личности користе невербална средства комуникације, шта личности невербално сигнализирају и како користе невербална средства.
- ✧ Једанаестим кораком описује се узајамно поштовање од стране личности, поштовање универзалних принципа бесконфликтне комуникације праћено примерима.
- ✧ Дванаести корак подразумева навођење примера правила и техника говорног утицаја које користе личности: Личност А и Личност Б.
- ✧ И најзад, тринаестим кораком показујемо која правила говора утичу на одређену категорију саговорника личности (које методе утицаја на мушкарце, жене, старије, млађе, образоване и необразоване итд. користе).

Закључак се износи у слободној форми. Неопходно је окарактерисати комуникативне позиције ликова – у кога су јаче, у кога слабије, како се комуникативне позиције мењају у току комуникације, ко остварује, а ко не остварује постављене циљеве и које, ко користи ефикасније правила и методе комуникације.

На основу предложеног модела анализе комуникативних ситуација, урадили смо анализу по једног текста из уџбеника који се користе у настави руског језика за општеобразовни профил наставе, који су жанровски одређени као ситуативни дијалози, укупно осам. У оном тексту у којем има више од два актера у разговору укључили смо само оне доминантне јер се анализа односи на Личност А и Личност Б.

Примери из уџбеника обележени су скраћеницама ОР за Орбиту и ДВВР за До встречи в России, уз додатак бројева за сваку годину учења (ОР1, ОР2, ОР3, ОР4; ДВВР1, ДВВР2, ДВВР3, ДВВР4).

НАСТУПИЛА ВЕСНА[41]
В ЗООПАРКЕ (ОР1- стр. 83-84)

Наступила весна. Стало тепло. В Московском зоопарке вернулись в свои клетки звери и птицы. Маленькая Надя с подругой Зиной и её дедушкой отправились в зоопарк. Там они увидели и белого медведя, и серого волка, и рыжую белочку, и жирафа с длинной шеей.
Девочки провели весь день в зоопарке и вечером довольные вернулись домой. У Нади дома был только Вова.
***Надя**: Вова, а знаешь, где мы сейчас с Зиной были?*
***Вова**: Где?*
***Надя**: Ей дедушка водил нас в зоопарк. Мы видели слона. Ему было холодно зимой в зоопарке.*
***Вова**: Почему?*
***Надя**: Он же африканский! А зовут его Джонни. Ему шесть лет.*

[41] Критеријум за одабир текста из уџбеника за 5. разред, који ће бити предмет анализе, јесте тај да је то једини текст из уџбеника где се комуникација одвија између два саговорника (личност А и личност Б), у свим осталим текстовима комуникација се одвија између три или више саговорника.

***Вова**: О, шесть лет! Значит он уже большой.*
***Надя**: Он очень большой и ещё растёт.*
***Вова**: Тогда ему надо много есть.*
***Надя**: Он может съесть триста килограмм конфет.*
***Вова**: Кто тебе сказал?*
***Надя**: Я так думаю.*
***Вова**: Ну, и кого вы ещё видели?*
***Надя**: А ещё мы видели моржа. Морж толстый , но ему только три года.*
***Вова**: И что он делал?*
***Надя**: Морж открывал рот, просил есть. Мы дали ему пирожок.*
***Вова**: А птицы там были?*
***Надя**: Ой, мы видели там голубого попугая. А знаешь, у Зины дома тоже попугай. Его зовут Прошка.*
***Вова**: И какой этот Прошка?*
***Надя**: Когда Зина ест, попугай тоже просит есть. А ещё он умеет говорить.*
***Вова**: Надя, а что тебе ещё понравилось в зоопарке?*
***Надя**: Мне? Пирожки были вкусные. Очень!*

АНАЛИЗА ТЕКСТА *НАСТУПИЛА ВЕСНА, В ЗООПАРКЕ* (ОР1)

1. **Циљ комуникације:**
Надя: Личност А – предметни циљ (пренети утиске о дану проведеном у зоолошком врту) и комуникативни циљ (дискутовати о животињама које је видела и како оне живе у тим условима);
Вова: Личност Б – предметни циљ (сазнати како је његова саговорница провела дан) и комуникативни циљ (заинтересовано ишчекивати одговоре на питања која поставља у вези животиња које је Надя видела у зоолошком врту).
2. **Тип комуникације:**
Комуникација која се одвија између ова два комуниканта је отвореног типа, иницијативна од стране личности А, незванична и слободна, карактеристична за разговор два вршњака. У току комуникације не мења се сам тип комуникације.
3. **Језички пасош комуниканата:**
Учесници у комуникацији не праве говорне грешке и у презентованој ситуацији нема кршења норми говорне културе. Оба комуниканта поштују правила комуникације.
4. **Поштовање етикецијских норми:**
Етикеција изгледа:
Надя: /
Вова: /
У тексту не налазимо део који упућује на етикецију изгледа.
Говорна етикеција:
Надя: *Вова, а знаешь, где мы сейчас с Зиной были?*
Вова: *Где?*
Поштовање говорне етикеције у овом случају огледа се у томе да личност Б без зазора одговара на питање Личности А, пажљиво је саслушао упућено му питање, иако му можда до разговора није било, јер је старији брат и није увек занимљиво слушати млађу сестру и њене утиске о свему што је окружује. Дакле, саслушао и питањем *где?* подстакао даљи разговор и тиме испоштовао правила комуникације према млађем од себе.
Етикеција понашања:
У тексту не налазимо примере за етикецијско понашање који су експлицирани реченицом.
Надя: /

Вова: /
5. **Улоге учесника комуникације:**
Надя: има улогу приповедача о животињама које је видела, како оне живе и како се понашају;
Вова: има улогу примаоца информација о животињама из зооврта о њиховом понашању и изгледу.
Улоге се у току комуникације не мењају, јасно је изражена улога испитивача и јасна је улога примаоца информација.
6. **Трансакциона анализа комуникације:**
Надя: дете → дете
Вова: родитељ → дете
Улоге се у току разговора не мењају.
7. **Говорне игре:**
Вова: *Надя, а что тебе ещё понравилось в зоопарке?*
Надя: *Мне? Пирожки были вкусные. Очень!*
Занимљива говорна игра која показује да је Надя надасве дете, којем се допадају све животиње и све јој је то узбудљиво, али на крају њој су се ипак највише допале пирошке.
8. **Индиректна комуникација**:
Не налазимо примере индиректне комуникације.
Надя: /
Вова: /
9. **Закони комуникације**:
Цео текст је пример закона комуникације питање - одговор.
Дете неуморно поставља питања и радознало препричава шта је све видело, саговорник који је старији, одговара на разговор који је наметнут и то са пуно љубави и стрпљења. Није било ниједног питања које је остало без одговора или без подстицања разговора.
10. **Невербално понашање**:
У тексту не налазимо примере за невербално понашање.
Надя: /
Вова: /
11. **Реализација принципа бесконфликтне комуникације**:
Можемо рећи да је комплетан дијалог пример бесконфликтне ситуације са присутношћу толеранције старијег према млађем, који узбуђено говори о ономе што је видела, иако одговори некада не одражавају објективну стварност (*Надя:* О*н может съесть триста килограмм конфет. Вова: Кто тебе сказал? Надя: Я так думаю.*). Њени одговори су прихваћени са пуним поштовањем, не добија преиспитивање или држање слова да ли је то баш тако, него саговорник пушта да разговор даље тече, још га и подстиче.
12. **Правила и технике говорног утицаја**:
Говорни утицај је условно усмерен од личности Б ка личности А, иако може преузети иницијативу, то не жели и пушта личност А да доминира и да говори о својим утисцима онако како је то она видела, из своје перспективе и са својим дечијим погледима.
13. **Правила говора која утичу на одређену категорију саговорника**:
У овом тексту не видимо јасна правила утицаја једног саговорника на другога, осим пређутно подстицајног од старијег брата Вове, који утиче на Надю да говори о својим утисцима о зооврту који је посетила, и како животиње тамо живе. Дакле, присутан је утицај старијег на млађег.
Закључак:
Обе комуникативне позиције су јаке, једна из угла иницијатора разговора и другог, пажљивог слушаоца. Из овога би се могло доћи до закључка како треба водити разговор са дететом, тако што увек треба прихватити иницијативу за разговор, посебно од млађег члана породице, пажљиво слушати његово излагање о виђеном, без прекидања и упадица и преиспитивања да ли је, или није баш тако како је то дете видело. Показивање интересовања

за његове утиске и његово виђење света који га окружује. Комуникативне позиције се не мењају у току разговора, а сами циљеви остварени су од стране оба комуниканта.

ПРОПАЛА СОБАКА (ОР2 - стр. 116)

***Вова**: Ляля, вы куда? На прогулку?*
***Ляля**: Да. Вот я вывела Тобика. Ему надо погулять. Он полдня сидел дома один. Вова: И сколько раз в день ты его выводишь?*
***Ляля**: Не меньше трёх раз.*
***Вова**: У меня никогда не было собаки. Трудно за ней ухаживать?*
***Ляля**: Если любишь собаку, совсем не трудно. Но забот много. Надо готовить ей пищу, стирать её половичок, выводить гулять, следить, чтобы была здоровой.*
***Вова**: Ух! Я бы, наверно, не смог.*
***Ляля**: А знаешь ли ты, какая это радость: собака в доме! Она всё понимает, грустит и радуется вместе с тобой. Собака никогда не предаст! Это верный друг!*
***Вова**: Ой, Ляля, смотри! Объявление!*
***Ляля**: (читает) „Пропала собака по кличке Дружок. Белая с рыжими пятнами. Хвост кисточкой, уши торчком. Она добрая, не кусается. Помогите мне найти мою собаку!”*
***Вова**: Надо помочь! По почерку видно, что писал школьник или школьница.*
***Ляля**: Я могу себе представить, как он или она сейчас волнуется!*
***Вова**: Давай обойдём всё вокруг.*
***Ляля**: Давай. Будем спрашивать прохожих на улице, детей во дворах.*
(На улице)
***Вова**: помогите нам, пожалуйста! Мы ищем собаку.*
***Прохожий**: Какую?*
***Вова**: Белую с рыжими пятнами.*
***Прохожий**: К сожалению, не видел.*
***Ляля**: Вы не могли бы нам помочь? Собака пропала ...*

АНАЛИЗА ТЕКСТА *ПРОПАЛА СОБАКА* (ОР2)

1. **Циљ комуникације**:
Вова: Личност А – предметни циљ (иницирање комуникације ради сазнања куда су се упутили) и комуникативни циљ (успоставити контакт са пријатељицом и сазнати нешто о псу као љубимцу);
Ляля: Личност Б – предметни циљ (дати све неопходне одговоре Вови у вези љубимца и показати како кад волиш ништа није тешко) и комуникативни циљ (успоставити комуникацију и обезбедити одговоре који за саговорника могу бити можда кључни за разбијање предрасуда и набављање љубимца).
2. **Тип комуникације**:
Комуникација је отвореног типа, иницијативна од стране Вове, незванична и слободна, карактеристична за разговор два вршњака. У току комуникације мења се тип комуникације. Наиме, у току шетње и разговора комуниканти су наишли на оглас о несталом љубимцу, па су променили ток разговора и фокус са Љаљиног пса пренели на несталог пса, и на деловање у смислу помоћи у налажењу несталог пса, укључујући и пролазнике у разговор.
3. **Језички пасош комуниканата**:
Учесници у комуникацији не праве говорне грешке, и у датој ситуацији нема кршења норми говорне културе. Оба комуниканта поштују правила комуникације.
4. **Поштовање етикецијских норми**:

Етикеција изгледа:
Вова: /
Ляля : /
Говорна етикеција:
На улици при заустављању пролазника оба комуниканта служе се правилима говорне етикеције, обраћање на Ви, уз додатак лексеме *пожалуйста*.
Вова: *Помогите нам, пожалуйста! Мы ищем собаку.*
Ляля: *Вы не могли бы нам помочь? Собака пропала ...*
Етикеција понашања:
Вова: /
Ляля : /
5. **Улоге учесника комуникације**:
Друштвена улога - Вова: *Надо помочь! По почерку видно, что писал школьник или школьница.*
Комуникативна улога - Вова: *Ух! Я бы, наверно, не смог.*
Из примера је видљиво да Вова испуњава своју друштвену улогу, помоћи другоме у невољи, посебно када се ради о вршњаку. Док се из његове комуникативне улоге може видети да са уздахом говори да он не би могао испуњавати све обавезе око љубимца, искрено и без устручавања.
Друштвена улога - Ляля: *Я могу себе представить, как он или она сейчас волнуется!*
Из позиције власника љубимца може да се саосети са вршњаком коме је пас нестао, па то доживљава још и као дужност да му помогне.
Комуникативна улога - Ляля: *Будем спрашивать прохожих на улице, детей во дворах.*
Комуникативна улога се остварује кроз разговор који је неопходно спровести чак и са непознатим људима, само да се дође до циља, а то је проналазак несталог пса.
Улоге се у току комуникације мењају, из односа оног који поставља питања и који не може испуњавати улогу власника љубимца до заједничког напора ради спасавања љубимца свог вршњака.
6. **Трансакциона анализа комуникације**:
Вова: дете → родитељ
Ляля : родитељ → дете
Улоге у току разговора постају равноправне, када крену заједно да траже несталог љубимца.
7. **Говорне игре**:
Вова: /
Ляля: /
8. **Индиректна комуникација**:
Вова: /
Ляля: „*Пропала собака по кличке Дружок. Белая с рыжими пятнами. Хвост кисточкой, уши торчком. Она добрая, не кусается. Помогите мне найти мою собаку!*”
Могли бисмо на неколико места навести примере, нарочито оне које директно говоре о псу, да је улога текста објаснити колико је пас племенита животиња, добар друг, чак је име пса којег траже у значењу„пријатељ”, у огласу пише да је добра, да не уједа, Љаља објашњава колику љубав може да пружи и како ништа није тешко када га волиш, а неизбежно је заволети га. Сматрамо да је ово индиректна комуникација самог аутора који кроз личност Б жели да сугерише да свако дете треба да има пса.
9. **Закони комуникације**:
Закон комуникације присутан у дијалогу је закон огледала развоја комуникације. Личност А је са свих страна окружена онима који имају и воле псе, па на крају и сам покреће иницијативу да се мора помоћи, јер је сигурно болно остати без таквог друга.
10. **Невербално понашање**:
Вова: *Давай обойдём всё вокруг.*
Ляля: *Давай.*

Тражећи некога обично „обилазимо који круг” без да то и изговоримо, сама радња указује на то да нешто или некога тражимо. То је једини пример који илуструје комуникативно понашање на који наилазимо.

11. **Реализација принципа бесконфликтне комуникације**:

Вова: *Ляля, вы куда? На прогулку?*

Ляля: *Да. Вот я вывела Тобика. Ему надо погулять. Он полдня сидел дома один.* Вова: *И сколько раз в день ты его выводишь?*

Личност А покреће разговор иако претпоставља куда су се упутили. Комуникација која тече, с обзиром на то да он нема пса и не разуме како изгледа брига о њему, је бесконфликтна. Он показује висок степен разумевања и не улази ни у какав конфликт да ли је брига о псу претерана или није, да ли би то требало радити или не.

12. **Правила и технике говорног утицаја**:

Ляля: *А знаешь ли ты, какая это радость: собака в доме! Она всё понимает, грустит и радуется вместе с тобой. Собака никогда не предаст! Это верный друг!*

Личност Б жели да убеди свог пријатеља да је лепо имати љубимца и да брига око њега никада није терет, већ задовољство због свега онога што од љубимца добијеш. У тексту се и знацима интерпункције истиче порука која жели да се пренесе. А то су три узвичне реченице.

13. **Правила говора која утичу на одређену категорију саговорника**:

У овом дијалогу рекли бисмо да постоји утицај вршњака на вршњака посредно и непосредно. Непосредно то чини личност Б, а посредно дечак или девојчица који траже пса. У њиховом говору усменом, или писаном у другом случају, све је у духу пријатељства (*Она всё понимает, грустит и радуется вместе с тобой. Собака никогда не предаст! Это верный друг!; „Пропала собака по кличке Дружок. Помогите мне найти мою собаку!”).* Својим деловањем извршили су утицај на личност А који је похитао да и сам тражи тог верног друга. То је оно што би свако за свог пријатеља учинио.

Закључак:

Комуникативна позиција ликова у овом дијалогу је променљива. На почетку разговора позиција личности Б била је упечатљива, док након читања огласа позиција се мења, и личност А преузима водећу позицију. Методе комуникације ефикасније користи личност Б, можда не с намером већ више спонтано и несвесно говорећи о љубави, али и о обавези према њеном Тобику. Комуникативни, а и друштвени циљеви су остварени од стране оба комуниканта.

НОВЫЙ КОНТИНЕНТ ИЗ МУСОРА (ОРЗ - стр. 110)
(Разговор двух юных экологов)

***Андрей**: Слушай, Серёга, на последнем занятии нашей экологической секции я по настоящему, потрясся. Наш руководитель сказал, что, на нашей планете появился новый, седьмой, континент, его называют „мусорный континент”. Ты что-нибудь знаешь об этом?*

***Сергей**: Знаю. Я тоже сначала потрясся, а потом прошёлся по интернету и теперь в курсе, о чём речь.*

***Андрей**: О чём?*

***Сергей**: В Тихом океане образовалось гигантское „мусорное пятно”. Там океанские течения входят в круговорот и сдвигают мусор с поверхности океана в одну точку, в одну область. Это „пятно” состоит из пластиковых кусочков размером не больше 2х2 см (два на два сантиметра). Но количество их огромно, ведь пластик плохо разлагается.*

***Андрей**: А что с этим пластиком дальше происходит?*

***Сергей**: Если живы организмы со временем разлагаются, то пластик рассыпается на мелкие кусочки.*

***Андрей**: А это вредно?*
***Сергей**: Конечно. Это мусорное пятно - настоящая отрава для обитателей океана.*
***Андрей**: А как же быть? Что делать-то?*
***Сергей**: Проблема в том, что переработкой пластика и этим самым „пятном" практически не занимаются. А океанские течения каждый день добавляют к этому „пятну" ещё большие количества пластика.*
***Андрей**: Получается, что человечество, массово используя пластик, не догадалось найти метод его переработки?*
***Сергей**: Получается так. Самое большое скопление пластика называется „Большим тихоокеанским мусорным пятном". По самым скромным подсчётам, „пятно" занимает от 700 (семисот) тысяч до 1,5 (полутора) миллионов квадратных километров.*
***Андрей**: Вот это да-а-а-а!...*

АНАЛИЗ ТЕКСТА *НОВЫЙ КОНТИНЕНТ ИЗ МУСОРА* (*ОРЗ)*

1. **Циљ комуникације**:
Андрей: Личност А – предметни циљ (иницирање разговора о еколошкој катастрофи у океанима) и комуникативни циљ (упустити се у разговор на дату тему и сазнати више од саговорника који се о томе додатно информисао);
Сергей: Личност Б – предметни циљ (употпуњавање информација и учествовање у разговору о загађености океана) и комуникативни циљ (дељење сазнања са својим колегом из секције).
2. **Тип комункације**:
Комуникација је твореног типа, иницијативна од стране личности А, слободна, и неофицијална, комуниканти деле информације и сазнања на нивоу односа међу колегама. У току комуникације не мења се сам тип комуникације.
3. **Језички пасош комуниканата**:
Учесници у комуникацији не праве говорне грешке, и у наведеној ситуацији нема кршења норми говорне културе. Оба учесника у комуникацији поштују правила комуникације.
4. **Поштовање етикецијских норми**:
У тексту не проналазимо конкретне примере етикецијских норми, јер улога текста је више информативна и служи да подигне свест о загађености океана, него што осликава неку свакодневну говорну ситуацију.
Етикеција изгледа:
Андрей: /
Сергей: /
Говорна етикеција:
Андрей:
Сергей:
Етикеција понашања:
Андрей: /
Сергей: /
5. **Улоге учесника комуникације**:
Друштвена улога – Андрей: подстицање разговора на тему еколошке загађености планете, пре свега океана, и емотивни утицај који та ситуација емитује на њега самога.
Комуникативна улога – Андрей: разговор на дату тему са својим другом из одељења и сазнање да ли је и он под истим утиском.
Друштвена улога – Сергей: емотивна потресеност због онога што је чуо на часу, а онда се детаљно о томе информисао, дакле друштвено одговорна свест и код њега расте.
Комуникативна улога – Сергей: разговор и дељење нових информација на задату тему са својим саговорником.

Улоге се у току комуникацију мењају, личност А иницира разговор, али доминацију над темом преузима личност Б, коју задржава до краја разговора.
6. **Трансакциона анализа комуникације**:
Андрей: дете → дете
Сергей: дете → дете
Улоге се у току разговора не мењају.
7. **Говорне игре**:
Андрей: /
Сергей: /
8. **Индиректна комуникација**:
Оба учесника упозната су са синтагмом *„мусорный континент”* који има пренесено значење, а током разговора дају појашњење шта је то.
Андрей: *Наш руководитель сказал, что, на нашей планете появился новый, седьмой, континент, его называют „мусорный континент”. Ты что-нибудь знаешь об этом?*
Сергей: *Знаю*.
9. **Закони комуникације**:
У овом дијалогу оба учесника подлежу закону говорне апсорпције и испољавању емоција.
Андрей: *Слушай, Серёга, на последнем занятии нашей экологической секции я по настоящему, потрясся.*
Сергей: *Я тоже сначала потрясся....*
10. **Невербальное поведение**:
Андрей: /
Сергей: /
У тексту не наилазимо на примере невербалног понашања.
11. **Реализација принципа бесконфликтне комуникације**:
Можемо рећи да је целокупан дијалог пример бесконфликтне комуникације. Саговорници су сагласни да постоји еколошки проблем, мишљења и аргументи им се не разилазе, већ напротив.
Андрей: *А это вредно?*
Сергей: *Конечно. Это мусорное пятно – настоящая отрава для обитателей океана.*
Андрей: *А как же быть? Что делать-то? ...*
Сергей: *Проблема в том, что переработкой пластика и этим самым „пятном” практически не занимаются*.
12. **Правила и технике говорног утицаја**:
Андрей: *Слушай, Серёга, на последнем занятии нашей экологической секции я по настоящему, потрясся.... Ты что-нибудь знаешь об этом?*
Сергей: *Знаю. Я тоже сначала потрясся, а потом прошёлся по интернету и теперь в курсе, о чём речь.*
Андрей: *О чём?* …
У овом дијалогу говорни утицај је присутнији код личности Б. Он влада информацијама, читао је о томе и до детаља објашњава свом саговорнику о каквом проблему се ради. Техника којом се служи је изношење чињеница током које држи пажњу коју додатно повећава и речима попут: *Конечно*; *Проблема в том*; *Получается*. Да је до говорног утицаја дошло, и то од стране личности Б, видимо и на основу реченице којом се завршава разговор *Вот это да-а-а-а!...*
13. **Правила говора која утичу на одређену категорију саговорника**:
Сматрамо да су циљеви комуникације постигнути, иако то не можемо илустровати једном реченицом, већ је то закључак који се намеће након прочитаног текста.
Закључак: Комуникативна позиција ликова у овом дијалогу није променљива. Методе комуникације ефикасније користи личност Б. Комуникативни, а и друштвени циљеви су остварени од стране оба комуниканта, с тим да нам се чини да личности и сама ситуација разговора између два вршњака које интересују исте теме, није циљ. Циљ је освешћивање

онога коме је текст намењен о проблему загађености океана, и целе планете, дакле подизање еколошке свести. Осим што су циљеви комуниканата остварени, сматрамо да је и онај виши надтекстуални циљ остварен.

НОВОСТЬ (ОР4 - стр. 138-139)

***Майя**: Алёша, у меня для тебя новость. Только сначала спляши!*
***Алёша**: Сплясать? Значит, новость хорошая. Вот! Ну, говори!*
***Майя**: Завтра утром едем на экскурсию! Ура!*
***Алёша**: Класс! Мама согласилась и отпускает нас с Витей и его однокурсниками...*
***Майя**: ...да-да-да! На трое суток. На автобусе с экскурсоводом.*
***Алёша**: В таком случае, давай собирать вещи в дорогу.*
***Майя**: Давай. Витя поручил тебе подобрать СИ-ДИ и кассеты с музыкой.*
***Алёша**: Это я с удовольствием сделаю. И гитару возьму.*
***Майя**: А я пойду собирать вещи в дорожную сумку, а потом помогу маме приготовить бутерброды. Ведь завтра надо рано встать.*
***Алёша**: Да, а где мама?*
***Майя**: Она пошла в магазин, чтобы купить соки, печенье, фрукты и остальное, что нам нужно. Да, Алёша, не забудь взять с собой фотоаппарат и проверь, нужно ли зарядить батарейки.*
***Алёша**: Всё сделано. Вот, нашёл на папиной полке и путеводитель по „Золотому кольцу". Почитаю, что нам предстоит увидеть на экскурсии.*
***Майя**: Да, есть ещё новость: от Милы получила мэйло.*
***Алёша**: Правда? Что у неё нового?*
***Майя**: Она тоже едет на экскурсию со своими одноклассниками. Это последняя экскурсия в старой школе.*
***Алёша**: И куда они собираются?*
***Майя**: Не знаю. Но обещала обо всём написать после приезда и фотки вышлет. Давай напишем и мы ей о нашей поездке. Обменяемся впечатлениями.*
***Алёша**: Согласен. Я отберу фотки, а ты напишешь Миле письмо.*
***Майя**: Договорились.*

АНАЛИЗА ТЕКСТА *НОВОСТЬ* (*ОР4)*

1. **Циљ комуникације**:
Майя: Личност А – предметни циљ (припремити се за екскурзију) и комуникативни циљ (саопштавање лепих вести о путовању и радости око припрема за екскурзију);
Алёша: Личност Б – предметни циљ (припремити се за екскурзију) и комуникативни циљ (поделити радост са својим саговорником и осталим вршњацима).
2. **Тип комуникације**:
Комуникација је отвореног типа, иницијативна од стране личности А, незванична и слободна, карактеристична за разговор два вршњака. У току комуникације не мења се сам тип комуникације.
3. **Језички пасош комуниканата**:
Личности – учесници у комуникацији не праве говорне грешке и нема кршења норми говорне културе. Оба комуниканта поштују правила комуникације.
4. **Поштовање етикцијских норми**:
Етикеција изгледа:

Майя: /
Алёша: /
Говорна етикеција:
Поштовање говорне етикеције присутно је у целом тексту, али опет не можемо то експлицирати примерима, већ је то на нивоу утиска.
Етикеција понашања:
Майя: *Давай. Витя поручил тебе подобрать СИ-ДИ и кассеты с музыкой.*
Алёша: *Это я с удовольствием сделаю. И гитару возьму.*
Майя: *А я пойду собирать вещи в дорожную сумку, а потом помогу маме приготовить бутерброды. Ведь завтра надо рано встать.*
Из овог исечка из дијалога можемо видети културу понашања пријатеља, који на молбу да припреми неопходно за пут одговара да ће то учинити са задовољством, дакле нема негодовања или приговарања зашто баш он. Такође, видимо да је и личност А рада да помогне старијем (мами). То нам доста говори о односу међу вршњацима као и о односу према родитељима.
5. **Улоге учесника у комуникацији**:
Оба учесника у комуникацији испуњавају своје друштвене и комуникативне улоге један према другоме, према старијем и то родитељу, према својим вршњацима, блиским и онима који су далеко. Улоге се у току комуникације не мењају.
6. **Трансакциона анализа комуникације**:
Майя: дете → дете
Алёша: дете → дете
Улоге се у току комуникације не мењају.
7. **Говорне игре**:
Майя: /
Алёша: /
8. **Индиректна комуникација**:
Алёша: *Всё сделано. Вот, нашёл на папиной полке и путеводитель по „Золотому кольцу”. Почитаю, что нам предстоит увидеть на экскурсии.*
Под индиректном комуникацијом не сматрамо цео исказ већ део који се односи на „Золотое кольцо”. Појашњење на шта се то односи, није дато, учесници у разговору знају, а на наставнику је да ову имплицитну лингвокултуролошку чињеницу објасни својим ученицима.
9. **Закони комуникације**:
У овом дијалогу очигледна је присутност закона детаљне расправе о ситницама.
Майя: *А я пойду собирать вещи в дорожную сумку, а потом помогу маме приготовить бутерброды. Ведь завтра надо рано встать.*
Майя: *Она пошла в магазин, чтобы купить соки, печенье, фрукты и остальное, что нам нужно. Да, Алёша, не забудь взять с собой фотоаппарат и проверь, нужно ли зарядить батарейки.*
Алёша: *Всё сделано. Вот, нашёл на папиной полке и путеводитель по „Золотому кольцу”. Почитаю, что нам предстоит увидеть на экскурсии.*
10. **Невербално понашање***:*
Майя: *Алёша, у меня для тебя новость. Только сначала спляши!*
Алёша: *Сплясать? Значит, новость хорошая. Вот! Ну, говори!*
Иако комуниканти не изводе конкретну радњу, јасно је да постоји образац понашања са значењем: када је новост лепа, и када имамо неки позитиван импулс, онда се плеше тј. игра.
11. **Реализација принципа бесконфликтне комуникације**:
Майя: *Давай напишем и мы ей о нашей поездке. Обменяемся впечатлениями.*
Алёша: *Согласен. Я отберу фотки, а ты напишешь Миле письмо.*
Майя: *Договорились.*

На овом примеру јасно је видљив начин бесконфликтне комуникације и сарадничког односа међу комуникантима.

12. **Правила и технике говорног утицаја**:

Алёша: *В таком случае, давай собирать вещи в дорогу.*

Майя: *Давай.*

У овом случају техника утицаја подстакнута је од стране личности Б. Личност А је радо прихвата, и током целог дијалога смењују се говорни подстицаји ко ће шта урадити и како се припремити за екскурзију, коме помоћи, коме јавити итд.

13. **Правила говора која утичу на одређену категорију саговорника**:

Иако се комуниканти разликују према полу није видљив утицај једног пола на други, већ као што рекосмо ти утицаји су подстицајни и једнаки у свом деловању.

Закључак: Комуникативне позиције ликова су једнаке. Не мењају се током комуникације, већ се допуњују и показују пример једне успешне комуникације између два члана породице приближних година. То нам говори о породичним односима једне руске породице. Циљеви, како предметни, тако и комуникативни остварени су у потпуности од стране оба комуниканта. Такође, правила и технике комуникације су успешно примењене од стране оба комуниканта.

На основу анализе текстова – примера из уџбеника руског језика за други циклус основне школе, а према шеми за анализу комуникативног понашања у оквиру ситуационог модела анализе, можемо извести неколико закључака:

- Текстови – дијалози су малог обима и углавном не садрже све аспекте једне комуникативне ситуације.
- Готово да не налазимо примере за невербално понашање, примере говорних игара, говорне етикеције и етикеције понашања. Примере за етикецију изгледа, не налазимо ни у једном тексту, што није необично. Наиме, у адолесцентском узрасту не ставља се акценат толико на етикецију изгледа, јер у школи, на часовима, у кући и на улици не постоје одређена правила облачења (што можемо подвести под закључак), не видимо присуство униформи или било којег примера који реферише на етикецију изгледа. Адолесценти, имају много више слободе од одраслих, посебно одраслих у сфери пословања који морају водити рачуна о кодексу облачења, које чини један од начина комуницирања (показивање озбиљности, одговорности, односу према институцији, особи или послу...). Адолесценти тек почињу да формирају свој идентитет, и то старији адолесценти, кроз фризуру, стил облачења, који говори о њиховом идентитету, али тај идентитет је у зачетку и склон је великим осцилацијама до коначног формирања зреле личности.
- Ретки су дијалози у којима су присутна два учесника у разговору, углавном је од три па и више. С обзиром на то да се ситуациони модел описа комуникације најбоље анализира кроз однос између две личности, то је био и наш критеријум одабира дијалога у уџбенику. Тамо где то није било могуће дакле, наћи текст у коме је дата комуникација између две личности, ми смо приказали реплике доминантних учесника у комуникацији. Разговор најчешће тече међу вршњацима, или одраслима (наставником или родитељем, или неким другим чланом породице).
- Комуникација је у свим анализираним текстовима – примерима отвореног типа, незванична и слободна, наравно карактеристична за разговор два вршњака.
- Ток комуникације углавном се не мења, учесници у комуникацији не праве говорне грешке и нема кршења норми говорне културе.
- Иако су разговори слободни и неформални не наилазимо на примере говорног жаргона, а сматрамо да би било пожељно укључити такве примере јер се деца у свакодневној комуникацији често са њиме сусрећу, путем друштвених мрежа и видео игрица. Поред подразумеване норме књижевног језика, ваљало би укључити и жаргон с циљем повећања мотивације, нарочито понешто од жаргонског говора најчешће употребљаваног у сајбер простору.

- Теме и ситуације у потпуности одговарају наставном плану и програму прописаног од стране Министарства Просвете Републике Србије, даље, одговара и руским, као и европским стандардима за изучавање страног језика. Један од анализираних текстова је и текст који се односи на однос према животињама. Занимљиво је да ни у једном уџбенику нисмо нашли текст ни за један узраст који се односи на однос Руса према мачкама, а оне имају врло специфичну, културолошку улогу у руском друштву. Део су готово сваког руског дома или било које установе, од локалне продавнице књига до Ермитажа. Верује се да доносе срећу, приликом усељења прво се пушта мачка да заузме место, а укућани верују да ће то место бити посебно повољно за њих.

НОВАЯ ПОДРУГА (ДВВР1- стр. 10)

- Ребята, знакомьтесь! Это ваша новая подруга, Лиля Тарасова, - сказала наша классная руководительница.
Лиля Тарасова пришла к нам из другой школы. Она села на свободное место рядом со мной. Я посмотрел на неё - и на миг потерял сознание. И на том же уроке получил первую двойку. Я получил её потому, что очень хотел получить пятёрку. Получить на глазах у Лили Тарасовой!
Я пригласил Лилю на каток. Лиля заглянула в блокнотик с календарём и сказала: - Двадцать восьмое февраля - Это суббота. Вот и прекрасно! Пойдём на каток в воскресенье - двадцать девятого.
- А почему так не скоро?
- Чтобы ты успел заслужить это право!
- Какое ... право?
- Пойти со мной на каток! - Она взглянула мне прямо в глаза и спросила:
- Что ты можешь сделать ради меня?
Я ответил:
-Всё!
-Вот и прекрасно! Я буду тебя испытывать. Для начала выполни одну мою просьбу.
- Любую! - воскликнул я.
- Я раньше дружила с Валей. А потом мы поссорились. И у меня осталась Валина книжка. Я не хочу сама заходить ...
- Понимаю! - воскликнул я. Где живёт Валя? Укажи только адрес. Я отнесу книгу.
- Вот и прекрасно. Валя живёт прямо подо мной, на втором этаже ..
- А ты, значит, на третьем? - быстро сообразил я.
Дверь мне открыл парень лет тринадцати или четырнадцати. Я слышал, что внешность для мужчин не имеет большого значения. И всё же сразу подумал о том, что парень этот выше меня и красивее. Мне стало грустно ... Но я взял себя в руки и сказал:
- Здравствуйте! Валя дома? Мне нужно отдать ей книжку.
- Не ей, а ему! - сказал парень. И протянул руку. Так, значит, это с ним она раньше дружила? Мне стало совсем тяжело.
- Ты что, её паж? - спросил Валя.
Высокие и красивые люди могут задавать любые вопросы.
Я молча удалился к себе домой...
Примерно через неделю Лиля сказала мне:
- Не хочешь ли подежурить в моём подъезде?
- Хочу! А что это значит?..
- Ну вдруг мне в чём-нибудь нужна будет твоя помощь? А ты рядом, в подъезде...

- Я готов стоять там круглые сутки!
- Зачем же так много? Час или два в день. И хватит!
Она продолжала меня испытывать.
- Тебе там не будет скучно, - сказала Лиля. - Вместе с тобой будет дежурить и Владик Бабкин!
Значит, и он тоже проходил испытания. Мы с Владиком стали дежурить. Лиля спускалась сверху, и мы сопровождали её в магазин или на рынок. Мы шли сзади и несли сумки. Она проходила через двор, где Валя со второго этажа как раз в это время играл в хоккей.
Он останавливался и обязательно нас с Владиком называл или „почётным эскортом", или „прилипалами"...
Я всё терпел. Я ждал двадцать девятое февраля! Мне очень хотелось пойти с ней на каток. И я ждал...
В субботу вечером, двадцать восьмого февраля, я позвонил Лиле Тарасовой и сказал:
- Сегодня двадцать восьмое! Значит, завтра двадцать девятое. Мы с тобой идём на каток!
- Ты ошибся, - ответила Лиля. - Завтра первое марта!
Я забыл. Я совсем забыл, что этот год не високосный и что нет в этом году двадцать девятого февраля.
(по А. Алексину)

АНАЛИЗА ТЕКСТА *НОВАЯ ПОДРУГА (ДВВР1)*

1. **Циљ комуникације**:
Я: ЈА личност је личност са којом се може поистовети свако ко чита текст. ЈА личност је увек у узрасту коме је уџбеник и намењен. Личност А – предметни циљ (освојити срце новопридошле ученице са којом дели клупу и отићи са њом на клизање) и комуникативни циљ (комуницирати са њом да би дошао до свог крајњег циља);
Лиля Тарасова: Личност Б – предметни циљ (не пристати тако лако на понуђени предлог) и комуникативни циљ (служити се говорним играма).
2. **Тип комуникације**:
Комуникација међу учесницима је отвореног типа, иницијативна од стране личности А, незванична и слободна, карактеристична за разговор два вршњака. У току комуникације не мења се сам тип комуникације.
3. **Језички пасош комуниканата**:
Учесници у комуникацији не праве говорне грешке, нема ни кршења норми говорне културе. Учесници комуникације поштују правила комуникације.
4. **Поштовање етикецијских норми**:
Етикеција изгледа:
Я: *И всё же сразу подумал о том, что парень этот выше меня и красивее. Мне стало грустно ...Высокие и красивые люди могут задавать любые вопросы.*
Лиля Тарасова: *Я посмотрел на неё - и на миг потерял сознание.*
Говорна етикеција:
Я: /
Лиля Тарасова: /
Етикеција понашања:
Я: /
Лиля Тарасова: /
У примерима који илуструју изглед младића видљив је однос (у критичном, адолесцентском периоду) према физичкој манифестацији особе која задовољава критеријуме "лепе" особе. За мушкарца то је да је висок и леп, и као такав има моћ да изговори или уради било шта, а да

притом не наилази на негативни повратни одговор. Дакле, имају предност у свим ситуацијама. Такође, видимо да када је девојка лепа изазива бурну реакцију код посматрача, до те мере да је могуће изгубити свест при сусрету са лепотом. Физички изглед има изразиту улогу највише у адолесцентском периоду, док у одраслом добу то јењава, и до изражаја долазе способности саме личности.

5. **Улоге учесника комуникације**:

Оба учесника у комуникацији остварују своје комуникативне улоге, али не и друштвене. Личност Б остварује своју друштвену улогу, док личност А не, и улоге се у току комуникације не мењају.

6. **Трансакциона анализа комуникације**:

Я: дете → родитељ

Лиля Тарасова: родитељ → дете

Улоге се у току комуникације не мењају.

7. **Говорне игре**:

У овом тексту говорним играма се константно служи личност Б, док се личност А интензивно труди да испуни све захтеве и ничим, чак ни говором не испровоцира Љиљу да се предомисли око одласка на клизање.

Я: *Он останавливался и обязательно нас с Владиком называл или „почётным эскортом”, или „прилипалами”...*

В субботу вечером, двадцать восьмого февраля, я позвонил Лиле Тарасовой и сказал:

- Сегодня двадцать восьмое! Значит, завтра двадцать девятое. Мы с тобой идём на каток!

Лиля Тарасова: - *Ты ошибся, - ответила Лиля. - Завтра первое марта!*

Я: *Я забыл. Я совсем забыл, что этот год не високосный и что нет в этом году двадцать девятого февраля.*

8. **Индиректна комуникација**:

Осим говорним играма, личност Б се служи и индиректном комуникацијом, док код личности А и то изостаје.

Лиля Тарасова: - *Вот и прекрасно. Валя живёт прямо подо мной, на втором этаже ..*

Я: - *А ты, значит, на третьем? - быстро сообразил я.*

9. **Закони комуникације**:

У овом дијалогу доминира закон зависности комуникације од обима комуникативних напора.

Лиля Тарасова: - *Что ты можешь сделать ради меня?*

Я: *Я ответил: - Всё!*

Лиля Тарасова: - *Вот и прекрасно! Я буду тебя испытывать. Для начала выполни одну мою просьбу.*

10. **Невербално понашање**:

Невербално понашање присутно је и у понашању личности А и у понашању личности Б.

Я: *Я молча удалился к себе домой...;*

Я: - *Не ей, а ему! - сказал парень. И протянул руку. Так, значит, это с ним она раньше дружила? Мне стало совсем тяжело.*

Лиля Тарасова: *Лиля спускалась сверху, и мы сопровождали её в магазин или на рынок. Мы шли сзади и несли сумки. Она проходила через двор, где Валя со второго этажа как раз в это время играл в хоккей.*

11. **Реализација принципа бесконфликтне комуникације**:

Целокупан дијалог је у форми конфликта, где свака страна жели да постигне свој циљ не бирајући средства. Принцип толеранције је изразито присутан код ЈА личности јер толерише и испуњава све изазове на које га ставља Љиља Тарасова, само да оде са њом на клизање.

12. **Правила и технике говорног утицаја**:

Љиља Тарасова врши велики утицај на само понашање ЈА личности, већ и осталих личности у тексту, док Ја личност нема утицаја на њено понашање.
Лиля Тарасова: - *Я буду тебя испытывать. Для начала выполни одну мою просьбу.*
Я: - *Любую! - воскликнул я.*
13. **Правила говора која утичу на одређену категорију саговорника**:
Метод утицаја који налазимо у датом тексту односи се на утицај особе женског пола на особу мушког пола, иако су адолесценти, тај утицај је јако велики јер заљубљеност је веома велика и нема тога, иако се то коси са његовим разумом и дигнитетом што он неће учинити зарад ње, а што се може видети и на основу реченица које изговара када она од њега тражи да нешто испуни:
Лиля Тарасова: - *Что ты можешь сделать ради меня?*
Я: *Я ответил: - Всё!;*
Лиля Тарасова: - *Не хочешь ли подежурить в моём подъезде?*
Я: - *Хочу!;*
Лиля Тарасова: - *Ну вдруг мне в чём-нибудь нужна будет твоя помощь? А ты рядом, в подъезде...*
Я: - *Я готов стоять там круглые сутки!*
Закључак: Комуникативна позиција јача је у личности Б односно Љиљи Тарасовој, њена позиција је доминантнија и у говору, говорној игри и у понашању са кулминацијом на крају дијалога. Ово није очекивана форма дијалога јер на почетку и у средини текста имамо укључивање личности наставнице и Ваље, с тим да њихове реплике нисмо узели у разматрање јер анализа ситуације обухвата анализу две личности у дијалогу. Текст, тј. дијалог између две особе нисмо пронашли у анализираном уџбенику тако да смо се определили за онај који има доминантну црту разговора између две личности, док су остале две готово маргиналне. Комуникативне позиције се током дијалога не мењају, а постављени циљеви остварени су само од стране личности Б, док личност А не долази до свог циља. Правила и методе комуникације ефикасније користи личност Б.

УЧИТЕЛЬНИЦА И ICQ (ДВВР2 - стр. 132)

Я недавно зашёл поздравить с днём рождения мою бывшую учительницу литературы Нину Матвеевну. Нина Матвеевна уже пожилая дама, но держится она бодро, прямо, весело и внешне похожа на балерину в отставке. На затылке у неё пучок седеющих волос, которые она подчёркнуто не красит - учителю не подобает бегать за модой.
Я вхожу к ней, здороваюсь и вижу, что на столе разложены какие-то бумаги.
- Я помешал Вам, Нина Матвеевна?
- Нет-нет. Впрочем, да - но это пустяки. Я дописывала письмо подруге.
- Письмо? - удивлённо спрашиваю я. Сто лет уже не видел, чтобы люди писали письма. Ведь есть аська, мыло, скайп. Эсэмэски, прости Господи.
- Вы... не умеете пользоваться компьютером?
- Ах, ну что ты. Конечно, умею. Но - не могу.
И Нина Матвеевна рассказала, как четыре года назад впервые купила компьютер и завела номер ICQ.
- Вышли мы вечером с подругой в эту аську и стали друг дружке писать. Два часа сидели - и всё ни о чём. Никакого удовольствия. Потом, на ночь глядя, я решила перечитать - а что же мы такого понаписали. И ты представляешь, мы - учителя с двумя высшими образованиями! - писали друг другу „ага” и „ха-ха”, пропускали запятые, печатали какую то ерунду, вставляли смайлики. Кошмар! На следующее утро я позвонила своей подруге и говорю: „Знаете что, Леночка? Ну его, этот

компьютер. Не для нас, старушек, это придумано. Когда я печатаю на компьютере, то кажусь себе в три раза глупее, чем я есть. Давайте уж мы будем по-прежнему писать.”

С тех пор Нина Матвеевна отправляет своей подруге только письма. Она мне, кстати, прочитала вчерашнее сочинение. Начиналось оно так: „Дорогая Елена Викторовна! Как поживаете? У нас, слава Богу, жизнь идёт своим чередом ...” И я сразу подумал: „Да, мы, поколение асек и скайпа, настоящие письма друг другу писать разучились”.

АНАЛИЗ ТЕКСТА *УЧИТЕЛЬНИЦА И ICQ (*ДВВР2)

1. **Циљ комуникације**:
Ученик: Личност А – предметни циљ (примарни циљ првенствено је био честитати рођендан, међутим он се у току комуникације мења, и водећи циљ постаје то како старије особе користе рачунар у комуникацији са својом генерацијом, и да ли је то оцењено са њихове стране као нешто добро или као нешто лоше) и комуникативни циљ (успоставити контакт са Нином Матвејвном);
Нина Матвеевна: Личност Б – предметни циљ (потешкоће, а уједно и незадовољство савременом компјутерском технологијом у комуникацији са људима) и комуникативни циљ (одговарати на питања свог некадашњег ученика).
2. **Тип комуникације**:
Комуникација отвореног типа, иницијативна од стране ученика, званична и етикецијска са обе стране. Ток комуникације се мења тако што је на почетку била отворена, али како је даље текла постала је још отворенија и мање званична, док је задржала све етикецијске норме.
3. **Језички пасош комуниканата**:
Учесници у комуникацији не праве говорне грешке и у датој ситуацији нема кршења норми говорне културе (мада постоји наратив Нине Матвеевне како је употреба технологије тера да крши говорне и правописне норме што сматра неприкладним за њене године, а и за њено образовање, из тог разлога враћа се старом начину комуницирања, путем писама). У датом разговору комуниканти поштују правила комуникације.
4. **Поштовање етикецијских норми**:
Етикеција изгледа:
Нина Матвеевна: *Нина Матвеевна уже пожилая дама, но держится она бодро, прямо, весело и внешне похожа на балерину в отставке. На затылке у неё пучок седеющих волос, которые она подчёркнуто не красит - учителю не подобает бегать за модой.*
Говорна етикеција:
Ученик: *Я помешал Вам, Нина Матвеевна?*
Нина Матвеевна: *Нет-нет. Впрочем, да - но это пустяки. Я дописывала письмо подруге.*
Етикеција понашања:
Ученик: *Я вхожу к ней, здороваюсь и вижу, что на столе разложены какие-то бумаги.*
Нина Матвеевна: /
Присутно је поштовање свих норми од изгледа, говора до понашања. Занимљиво је да врло ретко имамо опис изгледа, у ово случају учитељице у пензији, коју увек замишљамо као особу строгог изгледа и фризуре, од које се не очекује да прати моду.
5. **Улоге учесника комуникације**:
Ученик: друштвена улога (само је назиремо) у реченици *„Да, мы, поколение асек и скайпа, настоящие письма друг другу писать разучились”.*
Нина Матвеевна: друштвена улога просветног радника који и у пензији, и приликом личне преписке са пријатељицом сматра да је недопустиво да се пропусти запета. *Мы - учителя с двумя высшими образованиями! - писали друг другу „ага” и „ха-ха”, пропускали запятые, печатали какую то ерунду, вставляли смайлики. Кошмар!*
Комуникативне улоге остају непромењене од момента када је разговор и започет.
6. **Трансакциона анализа комуникације**:

Ученик: одрастао → одрастао (мада се назире да је у негдашњој прилици био дете па се смењује тај однос са одрастао → одрастао на дете → одрастао.
Нина Матвеевна: Нина има улогу одраслог и ту улогу током разговора не мења, тако да је тај однос одрастао → дете.
7. **Говорне игре**:
Говорним играма служе се оба учесника у комуникацији, али не у директном обраћању, више у коментарисању за себе.
Ученик: У*чителю не подобает бегать за модой;*
Сто лет уже не видел, чтобы люди писали письма.
Нина Матвеевна: *На ночь глядя, я решила перечитать пред сном*;
Ну его, этот компьютер.
8. **Индиректна комуникација**:
Нисмо пронашли примере који би илустровали индиректну комуникацију.
9. **Закони комуникације**:
У дијалогу влада закон ритма комуникације:
Ученик: *С тех пор Нина Матвеевна отправляет своей подруге только письма. Она мне, кстати, прочитала вчерашнее сочинение. Начиналось оно так: „Дорогая Елена Викторовна! Как поживаете? У нас, слава Богу, жизнь идёт своим чередом ...”* , и закон примарног одбацивања другачије тачке гледишта:
- *Вы... не умеете пользоваться компьютером?*
- *Ах, ну что ты. Конечно, умею. Но - не могу.*
10. **Невербално понашање**:
Ученик: *Я вхожу к ней, здороваюсь*
Нина Матвеевна: *Вышли мы вечером с подругой в эту аську и стали друг дружке писать. Два часа сидели - и всё ни о чём.*
Док читамо текст формира се слика понашања где она седа за рачунар, кликће да дође до жељене странице и знамо да је седела дуго, два сата.
11. **Реализација принципа бесконфликтне комуникације**:
Ученик: - *Вы... не умеете пользоваться компьютером?*
Нина Матвеевна: - *Ах, ну что ты. Конечно, умею. Но - не могу.*
Без обзира на то што је ученик сада одрастао човек, обраћа му се на ти и такође из ове реченице назиремо да толерантност опада када бива упитана да ли уопште зна да користи технологију. Дакле, није у питању конфликт али јесте незадовољство питањем које инсинуира да она можда не зна како се та технологија користи.
12. **Правила и технике говорног утицаја**:
У овом случају имамо утицај личности Б на личност А самим поступком писања писама, јер сматра да је то део историје, да то више нико не ради. Личност А не може да се начуди ко то још увек пише писма (иако и даље важи правило у руској култури да се позивница у којој је садржана посебна нота поштовања и пажње пише ручно). Имамо и утицај технологије на личност Б која сматра да технологија утиче на њу да буде глупља, или пак разоткрива њену не тако велику памет. Да ли је само скромна или неспремна да изађе из зоне комфора у којој једном научена форма писања, која је истовремено и формална, њој довољна за комуникацију.
Ученик: - *Письмо? - удивлённо спрашиваю я. Сто лет уже не видел, чтобы люди писали письма.*
Нина Матвеевна: *Когда я печатаю на компьютере, то кажусь себе в три раза глупее, чем я есть. Давайте уж мы будем по-прежнему писать.*
13. **Правила говора која утичу на одређену категорију саговорника**:
Ученик се са поштовањем односи према својој некадашњој наставници, што због положаја који је имала, што због њених година. Иако је дошао да јој честита рођендан питао је да ли јој можда смета. Када наиђе на нејасноће у њеном понашању, он то не прећуткује не размишљајући да можда својим поступком може да је повреди. Међутим, иако мало

незадовољна постављеним питањем наводи да је компјутер купила још пре четири године, што значи да је у току са временом и каналима комуникације. И поред те ситуације, разговор се одвија уз међусобно уважавање и осим односа старији - млађи, нема примера који би указивали на промену тока комуникације на релацији пол или образовање.

Закључак: Комуникативне позиције учесника у комуникацији су јаке, без обзира на однос старији - млађи. У истој мери постављају питања и дају одговоре, иако смо очекивали да ће ученик бити у слабијој комуникативној позицији, он то није. Комуникативне позиције се не мењају до краја разговора и са једнаком снагом прелазе са једног комуниканта на другог. Оба комуниканта остварују своје циљеве и комуникативне и друштвене, док правила и методе комуникације за нијансу ефикасније користи Нина Матвеевна.

НЕЗАБЫВАЕМАЯ ВСТРЕЧА (ДВВР3 - стр. 101-102)

Мне посчастливилось встретиться с Петром Ильичом Чайковским и беседовать с ним. На всю жизнь я запомнил эту встречу, сыгравшую важную роль в формировании моей личности, моего творчества.

Восемнадцатилетним юношей я приехал в Петербург, чтобы учиться в университете. Тогда я очень увлекался музыкой и часто бывал в Мариинском театре. Моим любимым композитором был Чайковский. Вместе со своими товарищами-студентами я ходил на спектакли, когда шли его оперы и балеты. Я был на премьерах „Спящей красавицы", „Пиковой дамы", „Щелкунчика" и „Иоланты". Сидя в театре, мы громко аплодировали и без конца вызывали автора.

В первые же месяцы после моего приезда в Петербург я познакомился семьёй доктора Добрянского. Его жена была одарённой певицей и выступала на концертах. Однажды вечером, когда я был у Добрянских, к ним пришёл Пётр Ильич Чайковский, чтобы послушать, как жена Добрянского поёт арию Татьяны из оперы „Евгений Онегин". Петру Ильичу понравилось исполнение, он дал несколько советов. Чайковский был необычайно прост и бесконечно обаятелен. Когда поздно вечером мы уходили, Чайковский предложил мне пойти вместе пешком. Надо ли говорить, как я был счастлив: я не только познакомился с композитором, но и имел возможность поговорить с ним с глазу на глаз.

Мы пошли по набережной Невы. Была чудная лунная ночь. Сначала мы шли молча, но вскоре Пётр Ильич заговорил:

- Ведь вы хотите быть художником. Почему же вы поступили в университет?

Я начал объяснять ему, а потом спросил, почему он до консерватории учился в училище правоведения. Он улыбнулся, но ничего не сказал. После долгого молчания я высказал мысль, что гении творят только по вдохновению. Он остановился и сказал с досадой:

- Ах, юноша, не говорите банальностей! Нельзя ждать вдохновения, да и одного его недостаточно: нужен прежде всего труд, труд и труд. Помните, что даже гениальный человек ничего не сделает не только великого, но и среднего, если не будет много трудиться. Я себя считаю самым обыкновенным человеком...

Я хотел возразить ему, но он перебил меня:

- Нет, нет, не спорьте, я знаю, что говорю. Советую вам, юноша, запомнить это на всю жизнь: вдохновение рождается только из труда и во время труда. Я каждое утро сажусь за работу и пишу. Если ничего не получается сегодня, я завтра сажусь за ту же работу снова. Так я пишу

день, два, десять дней. Упорной работой вы всегда добьётесь своего, и вам удастся сделать больше и лучше, чем гениальным лодырям ...
- Значит, бездарных людей нет?
- Намного меньше, чем принято думать. Но зато очень много людей, не желающих или не умеющих работать.
Когда мы остановились около его дома, я высказал волновавшую меня мысль:
- Хорошо, Пётр Ильич, работать для себя и по своему желанию. А каково тому, кто работает только по заказу?!
(Я говорил о своих картинах, которые рисовал по заказу).
- Очень неплохо, даже лучше, чем по своему желанию. Я сам работаю по заказам, и Моцарт работал по заказам, и художники Микеланджело и Рафаэль. Мы попрощались. Я долго стоял, думая о новых, глубоко поразивших меня мыслях. Слова Петра Ильича помогли мне найти правильный путь в жизни. (По И. Грабарю)

АНАЛИЗА ТЕКСТА *НЕЗАБЫВАЕМАЯ ВСТРЕЧА* (ДВВРЗ)

1. **Циљ комуникације**:
Студент: Личност А – предметни циљ (жели да постане геније и сматра да без талента то није могуће, и да ће му његов узор открити тајну генијалности) и комуникативни циљ (разменити идеје са својим узором, питати све што га интересује очекујући одговор);
Пётр Ильич Чайковский: Личност Б – предметни циљ (објаснити „младима” да није потребна никаква генијалност већ само рад, непрестани рад) и комуникативни циљ (пружити тражене одговоре).
2. **Тип комуникације**:
Комуникација је отвореног типа, иницијативна од стране ЈА, званична и етикецијска. У току комуникације не мења се сам тип комуникације.
3. **Језички пасош комуниканата**:
Учесници у комуникацији не праве говорне грешке и не налазимо примере кршења норми говорне културе. Учесници комуникације поштују правила комуникације.
4. **Поштовање етикецијских норми**:
Етикеција изгледа:
Пре бисмо рекли да се ради само о опису изгледа личности А и да све што говори, говори из перспективе младића који има тек осамнаест година. Док је уметник необично прост и шармантан.
Студент: *Восемнадцатилетним юношей я приехал в Петербург, чтобы учиться в университете.*
Пётр Ильич Чайковский: *Чайковский был необычайно прост и бесконечно обаятелен.*
Говорна етикеција:
Присутно је поштовање говорне етикеције јер се личност А служи именом и патронимом у обраћању. Док, личност Б се свом саговорнику обраћа са *младићу* Служећи се речју *баналност* да изрази неслагање са мишљењем свог саговорника личност Б је то могла исказати и много оштријим речима, али из одабира речника којим се служи видљиво је поштовање говорне етикеције.
Студент: *Хорошо, Пётр Ильич, работать для себя и по своему желанию.*
Пётр Ильич Чайковский: - *Ах, юноша, не говорите банальностей!*
Етикеција понашања:
Студент: *Мы попрощались. Я долго стоял, думая о новых, глубоко поразивших меня мыслях.*
Пётр Ильич Чайковский: *Мы попрощались.*
Обе личности поштују етикецију понашања рукујући се приликом растанка.

5. **Улоге учесника комуникације**:
Студент: друштвене улога (има улогу знатижељног младића која се не мења до краја разговора, док на крају истиче да је читав дијалог у ствари утицао на промену његовог размишљања и помогао му да пронађе прави пут у животу); комуникативна улога иницијатора дијалога коју има остаје непромењена до краја дијалога, што значи да је у потпуности остварује.
Пётр Ильич Чайковский: друштвена улога личности Б је директна, јасна, са доминацијом у изношењу ставова и прекидању саговорника да би нагласио поенту своје приче, док је комуникативна улога остаје непромењена до краја разговора са доминантном цртом.
6. **Трансакциона анализа комуникације**:
Студент: дете → одрастао са благом преференцом да и сам има улогу одраслог и да тај однос гласи одрастао → одрастао, али личност Б ипак задржава улогу доминантног саговорника из угла одраслог.
Пётр Ильич Чайковский: одрастао → дете
Улоге се у току разговора не мењају.
7. **Говорне игре**:
Студент: /
Пётр Ильич Чайковский: *Упорной работой вы всегда добьётесь своего, и вам удастся сделать больше и лучше, чем гениальным лодырям.*
Говорном игром служи се личност Б да опише како је тешко наћи генијалног лењивца илити беспосличара. Односно, да без рада нема ни генијалности, ако је и постојала предиспозиција она нестаје ако човек не ради. Дакле тако нешто као што су генијалност и нерад, или лењост не иду једно уз друго.
8. **Индиректна комуникација**:
Студент: *Я начал объяснять ему, а потом спросил, почему он до консерватории учился в училище правоведения. Он улыбнулся, но ничего не сказал.*
Личност Б делује веома изненађено колико студент зна о њему, и тај мали осмех говори да не мора баш све да зна, и да ће то за његовог саговорника остати тајна.
9. **Невербално понашање**:
Налазимо примере невербалне комуникације, да су првобитно ишли ћутећи, и да је старији започео разговор, и да је мимиком говорио доста о томи о којој су разговарали. Личност Б је много чешће исказивала своје ставове невербалним понашањем него што је то чинила личност А.
Студент: *Сначала мы шли молча, но вскоре Пётр Ильич заговорил:*
Пётр Ильич Чайковский: *Он улыбнулся, но ничего не сказал. Он остановился и сказал с досадой*
10. З**акони комуникације**:
Студент: *Мы пошли по набережной Невы. Была чудная лунная ночь. Сначала мы шли молча, но вскоре Пётр Ильич заговорил:*
Пётр Ильич Чайковский: - *Ведь вы хотите быть художником. Почему же вы поступили в университет?*
Присутан је закон започињања комуникације који се често практикује у разговору са младим човеком, студентом, где је прихватљиво питати га нешто везано за студије и откуд интересовање баш за ту област.
11. **Реализација принципа бесконфликтне комуникације**:
Комуникација је делимично конфликтна што се види из реченице, мада бисмо пре рекли са тенденцијом ка конфликту, али се он ипак не остварује.
Студент: - *Я хотел возразить ему, но он перебил меня.*
Остали део комуникације тече у потпуности без конфликта:
Студент: - *Хорошо, Пётр Ильич, работать для себя и по своему желанию. А каково тому, кто работает только по заказу?! (Я говорил о своих картинах, которые рисовал по заказу).*

Пётр Ильич Чайковский: - *Очень неплохо, даже лучше, чем по своему желанию. Я сам работаю по заказам, и Моцарт работал по заказам, и художники Микеланджело и Рафаэль.*

12. **Правила и технике говорног утицаја**:

Говорни утицај у већој мери произилази од стране личности Б што је очекивано, јер потиче од стране искуснијег и старијег уметника што се најбоље види из тврдње студента који каже:

Студент: - *Я долго стоял, думая о новых, глубоко поразивших меня мыслях. Слова Петра Ильича помогли мне найти правильный путь в жизни.*

13. **Правила говора која утичу на одређену категорију саговорника**:

Студент говори полако, мада му питања имају благу ноту провокативности, али и поред жеље да доминира комуникацијом са својим саговорником то не успева. Студент: - *Я хотел возразить ему, но он перебил меня.*

Саговорник из позиције одраслог, старијег, и искуснијег преузима контролу над комуникацијом, мада не зато што нешто силно жели да докаже, већ из позиције старијег према млађем који још увек нема искуства и као да је овакве разговоре водио пуно пута што је видљиво из његове реченице:

- *Он остановился и сказал с досадой:*

Закључак: Комуникативна позиција уметника доста је јача у односу на позицију студента, мада се и сам студент труди да буде на довољно јакој позицији иако му то уметник не дозвољава. Одважну позицију студент задржава и путем смелих питања. Током читавог дијалога води се борба за доминацију у комуникацији и у том духу се дијалог завршава, али крајња реченица коју смо већ навели сугерише да је финалном реченицом уметник стекао предност у комуникацији и над мислима младог студента, које су утицале дугорочно и на његов даљи живот. Можемо рећи да су циљеви остварени са благом предношћу остварености уметникових циљева, док су методе и правила комуникације ефикасније примењивани од стране уметника, иако се и студент врло добро снашао.

ИНТЕРВЬЮ С РЕЖИССЁРОМ АЛЕКСЕЕМ БАЛАБАНОВЫМ (ДВВР4 - стр. 46)

Для Балабанова не существует компромиссов: Алексей снимает то, что видит, и так, как видит, а люди для него делятся на друзей и всех остальных.

- ***Вы в интервью постоянно говорите, что ваши фильмы надо воспринимать 6уквально, а кинокритики пытаются найти в них несуществующий подтекст. Как такое возможно - фильм без подтекста?***

- *Подтекст всегда есть. Вон он на экране - подтекст. А человек находит всегда то, что хочет найти, это зависит от того человека, который ищет. Я снимаю кино. Моё дело - рассказать историю.*

- ***А для чего вы снимаете? Для зрителей?***

- *Конечно. Фильм может нравиться, может не нравиться - это самое главное. Мне приятно, когда людям нравится моё кино, и они смотрят его с удовольствием. Мои фильмы не скучные, не длинные, не тоскливые.*

- ***Каки.м образом вы выбираете актёров для ваших фильмов?***

- *У меня все фильмы разные и разные подходы. В «Кочегаре» только два профессиональных актёра в съёмочной группе. У меня есть специально обученный человек - ассистент по работе с актёрами, который приводит мне людей.*

- ***Вы даёте актёрам импровизировать, или у вас есть чёткий план?***

- *Если кто-то импровизирует интересно, я не возражаю. Мне нравится, как Михалков импровизирует: он придумывает на площадке многое. Он не переигрывает, у него хороший вкус.*

- Вы думаете картинками? Как вы представляете себе фильм перед съёмками?
- Я сам придумываю своё кино, так что у меня есть выстроенная картинка уже на уровне написания сценария. Я до написания сценария знаю, что и где буду снимать.
- А как у вас музыка и кинематограф соотносятся?
- Музыка - это очень важный компонент кино.
- Как вы отбирали саундтрек для «Брата 2»? По какому принципу?
- Я очень близко всегда стоял к рок-н-роллу. Все исполнители, чьи песни стали саундтреком фильма, - мои друзья или знакомые. Там очень много свердловских музыкантов - я с ними общался в своё время и хорошо их знаю.
- Когда вы снимаете фильмы, вы себя выписываете в качестве одно о из героев?
- Так или иначе, я всегда основываюсь на своём опыте, я записываю то, что я знаю про людей. Я очень много общался с людьми: полмира объехал, хорошо знаю разные страны, нашу страну хорошо знаю, знаю менталитет северных народов, я среди них много жил, мне всё это близко, и я это понимаю. Когда я снимал про войну, я общался с людьми, которые мне столько интересных историй рассказали, и я их перенёс на экран. Пришлось воспользоваться их опытом, потому что сам я этого не переживал.
- Какое кино Вы сами предпочитаете смотреть?
- Хорошее, качественное. Фильмы ужасов я принципиально не смотрю, мелодрамы не очень люблю. Фантастику тоже не смотрю.
- А документальные фильмы?
- Документальные проекты бывают интересными, кстати сказать. В последнее время интересные документальные фильмы стали показывать по телевизору.
- В разделяете кино на авторское и коммерческое? Как эти категории влияют на Ваш выбор фильмов для просмотра?
- Да, это разделение существует. Другое дело, что может быть коммерческий фильм, сделанный очень качественно, и мне будет интересно посмотреть, как он сделан. А есть так называемые авторские фильмы - скучные, длинные, которые очень тяжело смотреть.

АНАЛИЗА ТЕКСТА *ИНТЕРВЬЮ С РЕЖИССЁРОМ АЛЕКСЕЕМ БАЛАБАНОВЫМ (*ДВВР4)

1. **Циљ комуникације**:
Журналист: Личност А – предметни циљ (упознати Балабанова и његов рад) и комуникативни циљ (успоставити контакт са Балабановим);
Балабанов: Личност Б – предметни циљ (што концизније одговарати на питања новинара) и комуникативни циљ (успоставити контакт са новинаром).
2. **Тип комуникације**:
Комуникација је отвореног типа, иницијативна од стране новинара, званична и етикецијска од стране новинара, док је слободнија од стране Алексеја Балабанова. У току комуникације не мења се сам тип комуникације.
3. **Језички пасош комуниканата**:
Комуниканти не праве говорне грешке, не налазимо примере кршења норми говорне културе. Учесници комуникације поштују правила комуникације.
3. **Поштовање етикецијских норми**:

Иако немамо конкретних текстовних примера приметно је поштовање говорне норме са обе стране, као и етикеције понашања. Уметник говори шта воли и шта поштује, али и са мером поштовања према ономе што лично не преферира.
Етикеција изгледа:
Журналист: /
Балабанов: /
Говорна етикеција:
Журналист: /
Балабанов: /
Етикеција понашања:
Журналист: /
Балабанов: /
5. **Улоге учесника комуникације**:
Журналист: друштвена улога (жели да јавности приближи дело и лик редитеља Алексеја Балабанова и ту улогу остварује) и комуникативна улога (има улогу онога који комуникацију покреће, што значи да у потпуности своју улогу остварује).
Балабанов: друштвена улога је остварена јер (*Для Балабанова не существует компромиссов: Алексей снимает то, что видит, и так, как видит, а люди для него делятся на друзей и всех остальных.)*, као и комуникативна (са отвореношћу и аргументима одговара на постављена питања). Директан је, бескомпромисан, свестран, аутентичан јер ради углавном из визуре сопственог искуства.
Улоге се у току комуникације не мењају, јасно је изражена улога испитивача и јасна улога уметника који објашњава свој рад и своје преференце.
6. **Трансакциона анализа комуникације**:
Журналист: дете → родитељ
Балабанов: родитељ → дете
Улоге се у току разговора не мењају.
7. **Говорне игре**:
Присутне су говорне игре кроз синтагме које изговара Балабанов, *„фильмы ужасов” и „я их перенёс на экран”*. Новинар се говорним играма не служи.
8. **Индиректна комуникација**:
Када редитељ говори о својим филмовима истиче да својим филмовима индиректно комуницира са гледаоцима, скривено значење увек је присутно и на екрану је, а од гледаоца зависи да ли ће га они видети.
Журналист: *Как такое возможно - фильм без подтекста?*
Балабанов: *Подтекст всегда есть. Вон он на экране - подтекст.*
9. **Закони комуникације**:
У разговору присутан је закон огледала развоја комуникације:
Журналист: -***Когда вы снимаете фильмы, вы себя выписываете в качестве одно о из героев?***
Балабанов: -*Так или иначе, я всегда основываюсь на своём опыте, я записываю то, что я знаю про людей. Я очень много общался с людьми: полмира объехал, хорошо знаю разные страны, нашу страну хорошо знаю, знаю менталитет северных народов, я среди них много жил, мне всё это близко, и я это понимаю. Когда я снимал про войну, я общался с людьми, которые мне столько интересных историй рассказали, и я их перенёс на экран. Пришлось воспользоваться их опытом, потому что сам я этого не переживал.*
10. **Невербално понашање**:
У форми текста-интервјуа нема примера за илустрацију невербалног понашања.
11. **Реализација принципа бесконфликтне комуникације**:
Разговор је у целини пример бесконфликтне комуникације. Принцип толеранције спроводе оба учесника у комуникацији.

12. **Правила и технике говорног утицаја**:
Говорни утицај долази од личности Б, а одсуствује код личности А. Личност Б врши утицај и на јавност својом нескромношћу, истицањем сопствене вредности и порицању истих вредности другим ауторима:
Балабанов: - *Мои фильмы не скучные, не длинные, не тоскливые.*; *Есть так называемые авторские фильмы - скучные, длинные, которые очень тяжело смотреть.*
13. **Правила говора која утичу на одређену категорију саговорника**:
Новинар пажљиво и са поштовањем слуша и не прекида саговорника, не поставља непријатна питања и не наводи свог саговорника на разговор о другим људима, већ више о самом режисеру и његовом стваралаштву, што значи да показује високу професионалност док ради свој посао, у односу новинар - личност од културног значаја, док Балабанов поштује свог саговорника као новинара, не служи се подсмехом илити иједном поштапалицом која би изложила подсмеху питања која новинар поставља, али има момената када можда са не толико поштовања коментарише дела других аутора.
Закључак: Комуникативна позиција аутора је јача у односу на позицију новинара, и та се позиција не мења до краја разговора, учесници у комуникацији постигли су свој циљ и предметни и комуникативни. Обоје показују успешне технике вођења разговора, свако из своје позиције. У овој ситуацији није било назнака икаквог невербалног понашања или јасних елемената говорне етикеције, што је проистекло вероватно из тога да је ова ситуација дата као део већег разговора, где је изостављено почетно и завршно поздрављање и неке форме слободног разговора пре његовог конкретизовања, док је у уџбенику наведен само централни део који се односи на стваралаштво самог уметника и његове ставове.

Анализом текстова из уџбеника за гимназију *До встречи в России* долазимо до следећих закључака:

- Текстови у овој серији уџбеника су другачије форме него текстови у уџбеницима за основну школу. Док у уџбеницима за основну школу доминирају дијалошки, монолошки и поетски текстови, у уџбеницима за средњу школу доминирају наративни, дескриптивни и прозни текстови. С тим у вези нисмо имали могућност великог избора дијалошке форме текстова за анализу на основу комуникативне ситуације.
- У текстовима серије ДВВР наилазимо на већи број примера невербалног понашања, етикеције изгледа, етикеције понашања и етикеције говора него у дијалозима за основну школу.
- Технике говорног утицаја су много присутније у овим текстовима, и то најчешће од стране оног комуниканта који је иницијатор дијалога.
- Текстови, дијалози нису малог обима, али и они не садрже све аспекте једне комуникативне ситуације.
- Дијалози подразумевају два учесника у разговору, док у текстовима за основну школу је од три па и више.
- Комуникација је у свим анализираним текстовима-примерима отвореног типа, незванична и слободна, и углавном се води између старије особе од ауторитета и младог човека.
- Ток комуникације је променљив, учесници у комуникацији не праве говорне грешке и нема кршења норми говорне културе.
- Теме и ситуације у потпуности одговарају наставном плану и програму прописаног од стране Министарства Просвете Републике Србије, као и руским и европским стандардима за изучавање страног језика.
- Нема директног конфликта у комуникацији, али постоји сукоб мишљења и ставова који се превазилазе и прелазе у бесконфликтну комуникацију.
- У већој мери учесници у комуникацији служе се говорним играма и индиректном комуникацијом, него што је то случај у говорним ситуацијама за основну школу.

- Степен оствареност друштвених и комуникативних улога је у већем проценту остварен, него што је то у ситуацијама у текстовима за основну школу.

Анализом комуникативних ситуација које су дате кроз дијалошку форму текстова у уџбеницима за основну и средњу школу долазимо до закључка да се комуникативне ситуације од тема до учесника, улога у комуникацији и утицаја који један комуникант има на другога, разликују. Сматрамо да разлика потиче од узрасних карактеристика јер интересовања и начин комуникације предпубертетског узраста и узраста адолесцената није исти. Посредством анализе комуникативних ситуација и уопште анализом ситуационог модела комуникативног понашања ми истовремено посматрамо друштвену и језичку интеракцију између чланова друштва. Конверзационом анализом истражујемо вербализоване информације у дијалогу које нам истовремено говоре и о комуникативном понашању етнокултурне заједнице којој учесници у дијалогу припадају.

7.4 Анализа уџбеничких текстова према аспекатском моделу комуникативног понашања

7.4.1 Узрасне карактеристике адолесцената

Кроз процес образовања одвија се својеврстан вид развоја деце као резултат интеракције њихових развојних карактеристика и карактеристика система знања која се ученицима посредују наставом, односно уџбеником као кључним наставним средством. Зато је приликом стварања уџбеника потребно узети у обзир развојне карактеристике деце одређеног узраста и садржаје дисциплине које ученици усвајају током школовања, а који са на одговарајући начин уграђују у уџбенике (Лазаревић 2001: 59). Начин на који деца сазнају стварност, а самим тим и природа њиховог знања суштински се разликују од начина на који мисле одрасли. Дете има мноштво идеја о физичком и социјалном свету, али се оне разликују од идеја одраслог и исказане су различитим језиком, тако да је оно у свету одраслих „интелектуални туђинац” (Елкинд 1988: 175).

Разлике између мишљења деце и одраслих нису квантитативне већ квалитативне природе, а с обзиром на то да аспекатски модел анализе комуникативног понашања најјасније открива основне параметре менталитета и комуникативног понашања одређене узрасне или социјалне групе, морамо најпре нешто рећи о узрасним карактеристикама адолесцената.

Однос методике наставе страног језика и психологије, посебно развојне психологије, представља важан фактор у настави страног језика. Психолошки чиниоци усвајања језика као страног и познавање ових чинилаца од стране наставника, неопходан су предуслов успешног рада посебно у настави заснованој на модернијим методичким приступима.

Учење страног језика може се одвијати у свим раздобљима живота, од рођења до позних година. Животна доб није повезана са учењем страног језика, наиме не постоји тачно одређени узраст када је неопходно отпочети са усвајањем језика, постоје само оптимални приступи учењу за поједине узрасте.

Испитивањем узрасних фактора који утичу на процес усвајања страног језика изван аутентичне говорне средине дошло се до сазнања да млађа деца (предшколска и она нижих разреда основне школе) постижу веома добре резултате при учењу страног језика. Док једна група истраживача сматра да су предшколски и млађи основношколски узраст најоптималније доба за учење страног језика, друга група сматра да почетак учења страног језика треба померити на касније периоде (Брковић 2000; Marjanović – Umek/Zupančić 2004; Кончаревић 2004).

Истраживачи су дошли до сазнања да је седма година прекретница у језичком развоју, да до тог узраста доминантну улогу има имитативни фактор и учење кроз игру, а са поласком у школу ангажују се интелектуални потенцијали. Језик више није објекат и средство игре, него средство употребе и средство изражавања. У осмој години постају

изражене изражене такве особине као што су: друштвеност, експанзивност, говорљивост, висок ниво имитативних способности и појава нових мотива за учење језика.

Из године у годину, све до адолесцентског периода долази до све израженијег развоја апстрактног мишљења, дете учи језик емпиријски тј. имитирањем, апсорбовањем, а да није свесно аналогија или разлика у поређењу са матерњим језиком. Са почетком адолесцентског периода, од дванаесте године, ученици показују тежњу да пореде страни језик са матерњим, да анализирају језичке елементе, да структуре свога језика преносе на нови језички материјал, другим речима, постају све подложнији међујезичкој интерференцији.

Адолесцентско доба (предпубертет, пубертет, касна адолесценција) све до почетка 20. века није била дефинисана као посебан период, наиме, преовлађивало је схватање да са пубертетом престаје детињство, а почиње одрасли период. Овај период карактеришу развојне промене, интензиван физички развој и достизање полне зрелости. Уласком у адолесценцију равнотежа из претходног раздобља се ремети, долази до значајних промена и у свим областима друштвеног живота: породици, контактима са вршњацима, контактима са школом и другим институцијама. Сазнајна интересовања, доминантна у претходном периоду, потискују се у други план. Истраживачи сматрају да се то догађа зато што старији ученици имају развијеније интелектуалне способности, већу друштвену зрелост, посебно развијене технике учења, јачу концентрацију и осећање одговорности. Промењене узрасне карактеристике намећу и другачији приступ учењу страног језика: интуитивну, аудио-оралну стратегију треба да на старијим узрастима све више замењује свесно (когнитивно) усвајање (Кончаревић 2004: 54).

Развојни ток адолесценције претпоставља (успостављање нових односа са вршњацима оба пола; прихватање свог изгледа и родне улоге; преузимање других „улога”; формирање личног идентитета; изградња емоционалне независности; стицање економске независности; развој интелектуалних вештина; професионална посвећеност; стицање комуникацијских вештина; друштвено одговорно понашање; припрема за брак и породичне обавезе; стварање нове слике о себи која укључује промене које су се десиле; стварање сопственог погледа на свет и система вредности (Брковић 2000: 253).

У овом развојном узрасту односи са вршњацима попримају сложеније облике. Јавља се тежња за блиским пријатељством, лојалношћу и узајамним поштовањем разлика међу личностима. Они експлицирају своје идеје и перцепције о себи и свету око себе, заузимају ставове, дају критичке оцене. Интелектуални развој достиже фазу формалних операција у доби од 11-12 година. „Појављује се хипотетичко-дедуктивно мишљење које омогућава антиципацију догађаја, размишљање о сопственим мисаоним процесима (метакогницију), појављивање на вишем нивоу система појмова који проширују могућности апстрактног мишљења. Приликом усвајања информација одвија се двосмерна интеракција између когнитивних структура и нових концептуалних садржаја. У зависности од домена знања и задатка, развијају се когнитивна понашања (поступци и стратегије решавања задатака), која заузврат утичу на промену когнитивних структура, њихову координацију и повезивање у сложенији систем. Тиме се повећава компетенција адолесцента и од њега се могу очекивати све сложенији производи мишљења” (Исто: 255-256).

Све постаје предмет промишљања, анализе и самоанализе.

Један од основних психосоцијалних задатака развоја у адолесценцији је формирање идентитета. Формирање идентитета почиње у детињству, појачава се у адолесценцији и наставља до касног одраслог доба. На питање зашто је период адолесценције знак формирања личног идентитета, психолози одговарају да је то у складу са насталим физиолошким и психолошким променама које захтевају редефинисање слике о себи и свом месту и односу према окружењу. Формирање идентитета обухвата вредновање особина, уверења, ставова, мотива, система вредности, стилова понашања, прошлих узора, али и актуелних узора, оријентација и жеља. Идентитет обухвата и когнитивне и афективне компоненте, од којих су саморазумевање и самопоштовање кључни фактори. Људи са неизграђеним идентитетом стално имају потребу да се „рефлектују” у другима, да се

оцењују на основу реакција других. Наиме, склоп личности ученика утиче на ефикасност овладавања страним језиком. Емоционално стабилне и зреле личности које су изградиле самопоуздање и адаптибилност боље савладавају језик од незрелих ученика.

Идентитет тј. индивидуална особеност значајна је и у усвајању страног језика између ученика. Ако ученици уче језик у једнаким условима, оперишу истим језичким материјалом, када наставник ради са ученицима сличних интелектуалних способности, и друштвено уједначеним, са приближно истим нивоом и типом мотивације, успех у учењу језика је различит. Неки ученици лакше и брже уче језик уз помоћ експлицитно датих правила, генерализација, систематизација, образаца, модела, док други више теже самосталном откривању језичких законитости. Наведени приступи у учењу од стране ученика зависе првенствено од индивидуалних одлика личности ученика, али се у великој мери изграђују и под утицајем метода који је доминирао у настави (свесни методи одговарају изграђивању рационално-логичког когнитивног стила, док директни методи одговарају интуитивном приступу учења језика). Ова разлика у начину овладавања језиком мора се узети у обзир и у конкретном извођењу наставе, и приликом креирања уџбеника и приручника. Уџбеник и наставник треба да пруже могућност ученику да изабере како начин учења језика, тако и обим садржаја наставе, време за њихово усвајање (тзв. принцип сопственог темпа) и врсте наставне делатности. Потребно је да наставник упозна своје ученике како би код свакога од њих максимално користио повољне особине (комуникативност, сигурност у себе, отвореност према наставнику, друговима, жељу за новим сазнањима, поузданост, упорност у раду). Такође да не форсира методичке поступке који би одговарали само једној или двема групама. Стога је потребно, кад год је то могуће, предвидети неколико варијантних начина презентације и увежбавања материјала. Индивидуализација наставе представља једну модерну парадигму усвајања језика, нарочито у оквирима актуелног комуникативног приступа учења страног језика (Кончаревић 2004: 57-60).

7.4.2 Поглед на дискурс (дијалошки и монолошки)

Академска наука, бавећи се проучавањем језика схватила је да је језик који је предмет проучавања нека врста научне апстракције или фикције која нема директну везу са стварним процесима комуникације. Иако су се научници озбиљно бавили законима језика, то није утицало на саме кориснике језика. Наиме, недостатак одговарајућих правила за коришћење акумулираног знања о језику довео је до појаве функционалних дисциплина усмерених на људски фактор. Развој теорије комуникације и говорне интеракције, допринео је појави нових праваца у лингвистици као што су теорија говорних чинова, теорија текста, теорија исказа, теорија дискурса, и појави новог објекта проучавања, нове језичке јединице, дискурсу. Појавом комуникативно-прагматских модела уведени су и нови појмови, као што су говорна радња, говорни чин и његова структура, комуникативна намера, илокуција, прагматичка функција исказа, комуникативна и језичка компетенција, перформативни исказ и др. Комуникативно-прагматска лингвистика настоји да разуме комуникативне процесе, узимајући у обзир факторе као што су време и место комуникативног чина, старост и друштвени статус човека њених учесника, намере и мотиве језичких радњи итд. Човек је субјекат језичке комуникације, творац и „корисник” језика и један од централних аспеката комуникативно-прагматске лингвистике (Тер-Минасова 2000: 7).

Развојем комуникативне лингвистике у којој су обједињена знања не само из лингвистике, већ и социологије, психологије, етнографије, филозофије, културологије, дошло се до закључка да није довољно проучавати језик као систем знакова. Такође, проучавања прагматичких исказа у теорији говорних чинова не дају потпун опис говорне стратегије говорника и не дају одговор на то како постићи већу ефикасност говора, која језичка средства треба користити да би се циљеви остварили. Из тог разлога створени су комуникативно-прагматски модели којима се врши анализа дискурса, који превазилази лингвистику текста и постаје јединица изнад нивоа текста и који укључује све социјалне,

психолошке, етнографске, кинетичке моменте. С тим у вези савремена лингвистика додељује дискурсу нову дефиницију: „Дискурс је сложена комуникативна појава која укључује, поред текста, и екстралингвистичке факторе (познавање света, мишљења, ставове, циљеве адресата) неопходне за разумевање текста” (Дејк 1989: 8).

Дискурс је и даље текст, али онај „који се састоји од комуникативних јединица језика – реченица и њихових асоцијација у веће целине које су у непрекидној унутрашњој семантичкој вези, што нам омогућава да га доживљавамо као интегралну формацију” (Борботько 1981: 8), а то су текстовне приче, чланци, песме.

Говорну радњу или акцију, увек прати реакција. Редослед акције и реакције формира чин говорне интеракције односно елементарни дијалог. Дијалог, чија је форма развијена до нивоа „филозофије дијалога” почетком 20. века од стране М. М. Бахтина и М. Бубера за разлику од картезијанског „Ја мислим” уводи релацију „ја-ти”, дакле однос субјекта према другом субјекту, док монолошка форма обухвата однос субјекта према објекту „ја-то”. Интензивније лингвистичко проучавање дијалога започело је тек последњих деценија 20. века. Анализа свакодневног разговора реализована је у правцу који је познат као конверзациона анализа, где се разговор првенствено посматра не као језичка, већ као друштвена интеракција, регулисана одређеним договорима између чланова друштва. У когнитивно оријентисаној лингвистици традиција емпиријског проучавања свакодневних дијалога била је повезана са концептом „тока информација”.

Конверзациона анализа, као део прагмалингвистике, бави се анализом конверзације или разговора. Разговор је једна од главних људских делатности, јер је човек постао личност захваљујући својој способности ступања у контакт са другом особом кроз језик. Последњих деценија све већу пажњу истраживача језика привлачи дијалошки говор као примарни облик вербалног утицаја. Дијалог је дакле процес комуникације, обично језичког, између две или више особа. Тер-Минасова (Тер-Минасова 2000: 12) објашњава да је погрешно мишљење да израз „дијалог” подразумева присуство тачно два учесника. У дијалогу може бити било који број учесника, док за „полилогом”, који се понекад користи у значењу „разговор многих учесника” нема потребе. Дијалог наглашава интерактивну природу употребе језика, док дискурс подразумева укључивање комуникације у друштвени контекст. Дакле, ако је укључивање комуникације у друштвени контекст важно за употребу дискурса, онда је за дијалог неопходно имати такву особину као што је размена говорних исказа, интерактивна природа.

Анализа дискурса истражује процесе вербализације информација у дијалогу, што значи да су студије дијалога укључене у шира дискурзивна истраживања. Говорну комуникацију репрезентује дијалошки дискурс. Дискурс као језичка јединица је резултат говорне интеракције двоје, троје или више људи. Једна од његових страна је усмерена на менталне факторе учесника у комуникацији: етнографска, психолошка и социокултурна правила и стратегије које су повезане са комуникативним понашањем.

Дијалошки дискурс назива се дискурс комуникативног начина где говорни чин „живи”. Комуникативном начину, супротставља се наративни говорни начин, начин описно-наративне приче. Тако поред појмова дијалог и монолог, уводимо термине дијалошки текст и монолошки текст илити дискурс комуникативног начина и наративни говорни начин где централни субјекат води дијалог са одсутним партнером. Говорни чин, као део комуникативног чина, станиште је дијалошког дискурса. Према Тер-Минасовој (Тер-Минасова 2000: 34) говорни чин обухвата говорну радњу, невербалну радњу, комуникативно понашање адресанта упућено адресату да би остварио своју намеру, утицао или о нечему обавестио адресата.

У дијалогу текст илити информација у чину комуникације постоји само у интеракцији елемената оног који преноси и оног који прима информацију. Уколико неко рецимо чита текст из којег не успева да издвоји информацију коју тај текст носи, та информација постоји само у потенцијалном, неоствареном облику. Да се подсетимо: главне компоненте комуникације су адресант (онај који упућује поруку путем говора или писма), адресат (онај

који прима поруку слушајући је или читајући), језички код (говор или текст на одређеном језику) и ситуација говора (која тражи одговоре на питања ко? шта? коме? где? када? с којим циљем? говори или пише). Постављањем питања, где се налази главна информација, код адресанта, адресата, у језичком коду или у чину комуникације у целини, доводи до различитих начина разумевања суштине комуникације.

– Информација је резултат активности пошиљаоца поруке, онога који говори или пише, који је „извор комуникације”; ─ Информација је резултат примаочеве перцепције долазне поруке, која је изван перцепције – само „треперење ваздуха” или скуп неких знакова на папиру; ─Информација је у самој поруци, без обзира ко ју је послао и ко је перципира или не перципира, порука може вековима лутати нетражено прашњавим полицама библиотека, али то не значи да информације садржане у њој не постоје; ─Информација постоји само у стварном чину интеракције између пошиљаоца и примаоца, који, користећи заједнички језички код, ступају у информациони контакт, услед чега се менталне структуре адресата некако мењају, долазе у неку кореспонденцију са структуром пошиљаоца поруке. У зависности од тога на који аспект је усмерена пажња, добијамо одговоре на различита питања: како изразити постојећи садржај (пошиљалац); како разумети и протумачити поруку (прималац); како је порука кодирана; шта је суштина утицаја информације на примаоца. Када смисао ових питања сумирамо добијамо главно питање: шта је суштина (одржаног/неодржаног) „дијалога” између пошиљаоца и примаоца? Општи одговор се своди на питање новине информација садржаних у тексту, новине субјективног и/или објективног (Волков – Гладилина 2014: 12).

За млађи адолесцентски период карактеристична су три врсте дијалога: информативни (односи се на информацију о предмету интересовања и води се са различитим типовима саговорника); исповедни дијалог (притужба, емотивне приче о проживљеном, у комуникацији га користи 62% деце, чешће девојчице док је адресат ограничен (мајка, другарица/девојка, бака), таква комуникација са оцем и дедом није фиксна; фатички дијалог је много ређи, углавном се води међу вршњацима, чешће између дечака (у 47%), понекад и са познатим одраслима, углавном у службеном окружењу (на забави, при сусрету на улици, у транспорту). У старијем адолесцентском периоду дијалог је углавном дискусиони тип дијалога (Лемяскина – Стернин 2000: 66).

Да бисмо разумели како тече анализа аспекатског модела комуникативног понашања, било нам је важно да се подсетимо и разумемо узрасне карактеристике адолесцената, схватање дискурса у оквиру прагмалингвистике и како тече говорна комуникација.

Анализу у оквиру аспекатског модела комуникативног понашања извршили смо на основу основних текстова из уџбеника за основну школу серије *Орбита*, док то није било могуће учинити са текстовима из уџбеника за гимназију *До встречи в России*, јер уџбеници за гимназију немају довољан број текстова дијалошког и монолошког типа, већ су више књижевног карактера са акцентом на информацију које носе, а не на пошиљаоцу или примаоцу поруке и њиховој интеракцији. Уџбеници *Орбита* за сва четири разреда су сличне структуре, уз одређене разлике због прилагођености нивоу изучавања језика. **Орбита 1** (уџбеник за 5. разред основне школе) – у овом уџбенику нема великог броја текстова, јер је уџбеник намењен првој години учења језика, па иако је подељен на двадесет тема, првих четири су сликовног карактера, а тек од пете теме до девете дат је по један кратак дијалог у оквиру сваке теме, од девете до седамнаесте теме постоји и мали увод наративне природе, након чега следи кратак дијалог. Од седамнаесте до двадесете теме текстови су информативног карактера са фокусом на информацију, а не на саме комуниканте. У оквиру овог уџбеника, нема ниједног текста монолошког карактера. **Орбита 2** (уџбеник за 6. разред основне школе) – текстови у овом уџбенику подељени су у осам тема, где се у оквиру сваке теме налази по један текст у форми дијалога, један текст у монолошкој форми или са фокусом на информацију коју носи и по један текст песме. Други текст у свакој теми који је у форми монолога, укључује и текст бајке, текст у виду мејла, један разговор телефоном који је дијалошке форме, дакле нису строго монолошког типа. Нису издвојени

лингвокултуролошки текстови, већ су лингвокултуролошке информације дате имплицитно кроз основни текст, и у виду понеког лингвокултуролошког коментара. **Орбита 3** (уџбеник за 7. разред основне школе) – издање из 2021. године је, по нашем мишљењу, не тако садржајно што се тиче социокултурних елемената у односу на издање штампано 2009. године. У издању из 2021. уместо песме *Сновидения* дат је *Язык жестов* где се показује како Руси броје помоћу прстију, што је далеко мање од оног како је *Язык жестов* приказан у издању из 2009. године. Он је садржао осим слика гестикулације прстима приликом бројања, како Руси климају главом у знак одобравања или неодобравања, подигнут палац приликом давања потврде. Такође, изостављен је, по нашем мишљењу веома важан део под називом *Традиции и обычаи*, који говори како се код Руса дочекују гости. Избор текстова који се односи на другу тему *В здоровом теле - здоров дух* потпуно је промењен, али то је уобичајено, а изостављен је опет део који се односи на традицију и обичаје, овога пута на тему старих словенских дечијих игара. Код треће теме *Ах, это мода!* такође је дошло до измене текстова али је изостављен и део о традицији ,који се односи на руску традиционалну и националну одећу попут сарафана, кафтана итд. С обзиром на то да четврта целина носи назив *Молодость всегда в пути* изостављен је део који се односи на гестикулацију, и то гестикулацију приликом дочекивања или испраћања гостију на далек пут, како се заустављају средства превоза и како се шаље пољубац и маше. Све то је у ранијем издању приказано кроз слике. Изостављен је и део који се односи на традицију и обичај у Руса пред полазак на пут, као и песма *Перед дальней дорогой*, која је имала веома добар пријем од стране ученика. Изостављен је и део о гестикулацији и традицији на крају пете целине која носи назив *Делу время - потехе час*, тако да су ученици остали ускраћени за сазнања о гестикулирању како се привлачи пажња, недоумице око одабира, потврде мишљења... и део око традиције коришћења руске бање. На крају шесте целине изостављена је гестикулација која се односи на критику од стране оца или мајке, и традиција и веровање у духове, о томе ко је *домовой*. На крају седме теме, а тиче се позоришне уметности, изостављена је гестикулација која се односи на то како се уз помоћ прстију и нечега што илуструје неки карактер (попут лоптица) прича прича, као и традиција о првом руском путујућем позоришту *Скоморохи*. На крају осме целине језик знакова је присутан, али је опет изостављен део који се односи на симболику животиња у руском народу попут медведа, вука, зеца, ћурана...Сматрамо да се изостављањем ових делова веома смањила могућност стицања социокултурне компетенције, као и мотивације код ученика јер на основу одговора које смо добили путем анкета, закључујемо да им и те како недостају сазнања и текстови овог типа, који осим што пружају значајне социокултурне информације веома су занимљиви и подстицајни за рад међу ученицима, па и самим наставницима. Текстови су подељени на осам тема, у оквиру сваке теме налази се по два текста у форми дијалога, и један текст монолошког карактера, ауторски или текст мејла, занимљивости или са фокусом на информацију коју носи. Текстови који су чисто лингвокултуролошког карактера у издању из 2021. потпуно су изостављени, тако да су лингвокултуролошке информације дате имплицитно кроз основни текст или кроз спорадичне лингвокултуролошке коментаре. **Орбита 4** (уџбеник за 8. разред основне школе) – текстови у наведеном уџбенику подељени су у седам тема, свака тема представљена је кроз два инструментално практична текста, где је први увек дат у форми дијалога, из свакодневних ситуација прилагођених задатој теми, а други је ауторски, што значи књижевног карактера, и трећи текст у којем су дате чисте лингвокултуролошке информације. Текстови лингвокултуролошког карактера почињу насловом *А вы знали*?, и пружају податке о следећим темама: 1. Структура школства у Русији. 2. Како су Руси одређивали временске прилике пре појаве метеоролошких извештаја. 3. О породици Лава Толстоја. 4. Святки — двонедељни празник у православној Русији. 5. Руски метро као обележје руске културе. 6. Допринос руских научника медицини (дакле сваки текст је допуна информације о датој теми али са лингвокултуролошке стране). 7. Руска застава и симболика боја. На крају сваке теме налази се и текст песме, укупно седам.

Примере за комуникативно понашање потражили смо у основним текстовима, јер као што видимо, једино уџбеник за 8. разред садржи текстове лингвокултуролошког карактера, а они нису били довољни за анализу аспекатског модела и извођење закључака. Примере које наводимо из текстова уџбеника обележавамо са ОР - Орбита; 1 - књига за пети разред, 2 - књига за шести разред, 3 - књига за седми разред, 4 - књига за осми разред; Т - тема; 6 - редни број теме; /1, /2, /3 - први текст, други текст, и трећи; нпр: ОР4Т2/1.

Дијалошко комуникативно понашање

1. **Фактор адресата** приказан је кроз шест параметара. Доминантан тип саговорника у школском адолесцентском периоду углавном су вршњаци и то у 70% случајева, док се осталих 30% односи на комуникацију са одраслима. Ово је сасвим очекивано јер деца проводе доста времена у школи где комуницирају са својим друговима из разреда. Њихови вршњаци су истовремено њихови омиљени саговорници, са њима деле шале, тајне и остало. У анализираним текстовима видљиво је да је у комуникацији са одраслима најчешћи саговорник наставник, што је и логично јер као што рекосмо, највише времена у адолесцентском периоду проводе у школи, разним курсевима и активностима где се увек налази неки предавач. Најмање заступљени саговорници јесу баке и деке. Када се разговор одвија међу вршњацима, то је углавном између три и више особа и разговор најчешће траје од три до десет, дванаест минута. Уколико се комуникација одвија између детета и одрасле особе – наставником, онда ти дијалози обухватају краћи временски период и то минут, два, па онда комуникација прелази на друго дете где опет траје минут, два, док комуникација између детета и неког другог одраслог, родитеља нпр. траје од три до шест, седам минута. Што се тиче локализације дијалога ако се разговор води међу вршњацима онда доминира разговор путем интернета, телефона или на отвореном простору где обилазе знаменитости, док разговор између наставника и деце одвија се у школи, а са родитељима у кући. Ниво јачине тона разговора зависи од ситуације и углавном се креће од средњег ка тишем. Деца најчешће међу собом разговарају гласно, али у текстовима и на основу интерпункцијских знакова на основу којих региструјемо јачину њихове комуникације ми не стичемо такав утисак, већ напротив, деца су изразито тиха са доминацијом изјавних реченица, те сматрамо да темпо говора није добро приказан, јер деца у овом узрасту најчешће имају пуно питања и говоре брзо и гласно. Напоменућемо да се ове карактеристике односе на узраст пред адолесцентског периода, јер у уџбеницима за средњу школу који су предмет наше анализе, нису заступљени дијалози, свега 15-20% а то није довољан број текстова на основу којих би могли да износимо закључке о комуникативном понашању адолесцената.

- **доминантан тип саговорника**

  ОР4 *Када говоримо о полу, анализом текстова видимо да су полови у једнакој мери заступљени, најчешће разговор тече међу вршњацима мушког и женског пола, у првом тексту имамо доминацију мушког, у другом женског пола, али сваки следећи тест укључује једнаку улогу полова. Разговор тече са познатим људима укључујући и лекаре јер се ситуација одвија у дечијој клиници па претпостављамо да се сусрет бар са стоматологом неколико пута понављао. Доминантан тип саговорника су вршњаци, а од саговорника ту су још учитељица, мајка, отац, лекар, деда, родитељи пријатеља.*

  ОР3 *У уџбенику за 7. разред заступљеност полова је једнака, разговор најчешће тече међу вршњацима, а од саговорника ту су још и учитељ, разредна, пролазнице, путник и родитељи.*

  ОР2 *Доминантност једног пола не налазимо ни у уџбенику за 6. разред, дакле полови су у једнакој мери заступљени, комуникација се одвија између вршњака, а од саговорника наилазимо још на родитеље, у већој мери разговор тече са мамом, затим баком, продавцем и учитељицом.*

ОР1 *Оба пола су у једнакој мери заступљена, доминантна комуникација одвија се између родитеља и детета, као и наставника и детета, разговор међу вршњацима и старијим братом или сестром, баком и деком, учитељицом и лекаром.*

- **недостатак комуникације са одређеним типом саговорника**

  ОР4 *недостаје комуникација са баком;*

  ОР3 *нема старијих саговорника попут бабе и деде;*

  ОР2 *недостаје разговор са деком;*

  ОР1 *комуникација се одвија са свим типовима саговорника.*

- **број саговорника у дијалогу**

  ОР4 *најчешће 3-4 вршњака;*

  ОР3 *најчешће 2-4 вршњака или родитељи и дете;*

  ОР2 *у највећем броју комуникација тече између више саговорника и то вршњака 3-6;*

  ОР1 *најчешће разговор тече између два до пет саговорника, између старијег и детета и то родитеља, бака и дека, учитеља и детета, лекара и детета, старијег брата и сестре и детета.*

- **трајање дијалога**

  ОР4 с *обзиром на то да се ради о писаном тексту, трајање дијалога одредили смо на основу временског интервала потребног за изговарање датих дијалога средњим темпом и процена је да дијалози трају, зависно од дужине, од 3 до 7 минута;*

  ОР3 *у уџбенику за 7. разред текстови су сложенији, са сложенијом лексиком и у просеку трајање је од 4 до 8 мин;*

  ОР2 *дијалози су једноставније форме и трају 3-5 минута;*

  ОР1 *дијалози су у складу са годином учења језика и трају од пола минута до 3 и то средњим темпом читања, мада с обзиром на то да ученици тек почињу да уче слова и читају у 5. разреду тај темпо је знатно спорији, па бисмо трајање дијалога обележили од 5-8 минута.*

- **локализација дијалога**

  ОР4 *дијалог се најчешће одвија у учионици, кући, путем интернета, на отвореном простору, у центру Москве и на падини на дачи;*

  ОР3 *дијалог се најчешће одвија у школи, кући а просторија која посебно доминира јесте кухиња, затим на броду, аеродрому, трамвају и трамвајској станици, Калемегдану, док се одређени број дијалога одвија путем телефона;*

  ОР2 *дијалог се најчешће одвија на улици, затим у Ермитажу, Летњој башти, железничкој станици у Санкт Петербургу, у возу, у метроу, кући, испред школе и на спортском терену;*

  ОР1 *дијалог се најчешће одвија у школи, затим у викендици, у зоолошком врту, на улици, у ординацији, на игралишту, у кући, у циркусу и на клизању.*

- **ниво јачине звука дијалога –** *ниво јачине звука одредићемо на основу интерпункцијског знака (знака узвика), с обзиром да је писани текст у питању.*

  ОР4 *у текстовима уџбеника за 8. разред имамо константно смењивање јачине звука, наилазимо на почетне текстове са изразитом јачином, затим га прати умеренији тон, затим нагли скок и та константа смењивања се наставља до крајњих текстова уџбеника, из чега закључујемо да је јачина звука средњи ка вишем уз једнаку амплитуду смењивања;*

  ОР3 *у почетним текстовима јачину тона дијалога процењујемо на 20% високе јачине, која затим опада, те закључујемо да је ниво јачине тона комуникације средњи ка тишем;*

  ОР2 *у почетним текстовима уџбеника за 6. разред јачина тона комуникације је 20% високе јачине звука, а онда опада, са тенденцијом пораста у текстовима при крају уџбеника, из чега закључујемо да је ниво јачине средњи ка вишем;*

  ОР1 *ниво јачине звука дијалога у текстовима за 5. разред је висок и ту константу одржава до крајњих текстова у уџбенику.*

2. **Садржајно-тематски фактор** комуникације представљен је кроз шест параметара који карактеришу садржајну страну говора детета у дијалогу са различитим типовима саговорника, показују какве потешкоће доживљава адресант у комуникацији, о чему жели да прича и шта жели да зна, које типичне говорне игре користи, као и да ли постоје тематске и говорне забране (табуи) у комуникацији детета са другим саговорницима. Анализом текстотеке уџбеника утврдили смо да у комуникацији са вршњацима, деца пред адолесцентског периода проводе највише времена у разговору са вршњацима, на теме које се односе на школу, игру, разне секције, слободно време. Тематика комуникације са одраслима како родитеља, тако и наставника јесте здравље, обавезе према школи, путовања, празници, позориште. Императиви у комуникацији су тврдог карактера, што значи да постоји константа поштовања норми говорне етикеције. Када говоримо о комуникативном табуу, њега не налазимо у свим уџбеницима, поготово не у уџбеницима млађих разреда, закључујемо да је то повезано са самим узрастом али и нивоом знања језика (ниво знања мора бити на вишем нивоу, да би се разумела одређена пренесена значења). Такође, примери за комуникативни табу су меког карактера, што значи да не укључују псовке и тешке речи, већ више однос ученика према одраслом, најчешће ауторитету и његово преиспитивање. Потешкоће у комуникацији најчешће увиђамо између детета и одраслог, наставника, родитеља, док готово да не постоје потешкоће у комуникацији међу вршњацима. Потешкоће су различитог типа, од одбијања испуњења одређених захтева, до упорног инсистирања на ономе што је ученик зацртао. Примере за говорне игре, иако смо их очекивали у великом броју, јер деца овог узраста и те како воле да скрећу пажњу на себе, нисмо нашли.

- **реалне теме комуникације**

  ОР4 *што се тиче тема комуникације у уџбенику за 8. разред, оне зависе од тематских целина у уџбенику и односе се на школовање, рекреативне активности, породичне успомене, односе међу половима, дописивање путем интернета, оријентацију у простору;*

  ОР3 *теме за разговор су о пространствима руске федерације, о важности физичког и менталног здравља, бављење спортом, мода, путовања омладине, активности у слободно време, породица, позориште, биљни и животињски свет и мере за њихово очување;*

  ОР2 *теме за разговор у уџбенику за 6. разред су школа и прослављање Дана знања, школске секције, честитке и прослављање рођендана, припрема за зиму - од одеће до прослављања, позивање и одлазак у луткарско позориште, завршетак зиме, обележавање Масленице и Ускрса, боравак и обилазак знаменитости у Санкт-Петербургу, однос према псима као кућним љубимцима;*

  ОР1 *теме за разговор у уџбенику за 5. разред односе се на то како су провели летњи распуст и где су путовали, о националним и омиљеним јелима, боравак у зоолошком врту, код лекара, играње игара на игралишту, обавезе и однос према псу као кућном љубимцу, однос према спорту, клизању нарочито, о циркусу и боравку у истом, о припремама и прослављању зимских празника, и о једном обичном дану проведеном у кући током викенда са породицом.*

- **комуникативни императиви у комуникацији** како тврде (Лемяскина – Стернин 2000: 81) могу бити тврди и меки. Тврди императиви односе се на поштовање говорне етикеције, најчешће приликом поздрављања, растанка, захвалности итд., и изражавају се почетним синтагмама *потребно је*. Меки императиви изражавају се синтагмом *обично је*, *прихваћено је*, и користе се у свакодневном разговору међу вршњацима или када одрасли питају млађе *Како је у школи*?

  ОР4 у уџбенику за 8. разред доминирају тврди императиви комуникације, дакле акценат је на савлађивању етикецијских норми руске говорне средине;

  ОР3 у уџбенику за 7. разред доминирају такође тврди императиви комуникације;

  ОР2 у уџбенику за 6. разред доминирају тврди императиви;

  ОР1 у уџбенику за 5. разред такође преовладавају тврди императиви.

- **комуникативни табуи у комуникацији** такође могу бити тврди и меки, а постоје и тематски и говорни. Тврди табуи односе се на употребу псовки или других непристојних речи на јавном месту или у званичној комуникацији, док меки табуи подразумевају избегавање разговора о интимним односима пред децом и томе слично.

  ОР4 у уџбенику за 8. разред пронашли смо пример табуа о противречењу ученика наставнику чија се реч узима за истиниту и валидну, па још довођење у питање истинитости математичара представља табу како у руској тако и у српској говорној средини.

- Теперь я понял. Ты просто хулиган. Ты всё прекрасно понимаешь. Но назло мне не хочешь согласиться. *- Но я правда не понимаю.* *- Ну, хорошо. Эвклиду ты не веришь. Ты его не знаешь. Но меня-то ты не знаешь? Мне ты веришь? Так вот, это я тебе говорю, что они не пересекутся ... Ну, что ты молчишь?* *- Думаю.* **ОР4Т1/2**

ОР3 у уџбенику за 7. разред наилазимо на табу који се односи на разлику у годинама, наиме старије генерације углавном коментаришу млађе у негативном контексту, како неки изглед или понашање не одговара стандардима на које су старије генерације навикле, а млађи природно намећу нове трендове. Јаз међу генерацијама увек је присутан.

На передних сиденьях две пожилые женщины. На остановке входит группка молодых людей. Женщины начинают комментировать. *- Ты смотри, какая у него обувь. Оранжевые шнурки и какой-то „лапоть” на ноге. Куда родители смотрят?* **ОР3Т3/3**

ОР2 у уџбенику за 6. разред не налазимо пример за комуникативни табу;

ОР1 у уџбенику за 5. разред не налазимо примере за комуникативни табу.

- **потешкоће у комуникацији и комуникацијски неуспеси** односе се на сфере, узроке, и типове саговорника са којима адолесцент има највише комуникативних неуспеха. У овом случају навели смо примере из уџбеника у којима су видљиве потешкоће у комуникацији, најчешће између наставника и ученика., док су у најмањем проценту присутни примери за вршњачко неспоразумевање.

- Ну вот что, Сидоров. Или ты сию же минуту сознаешься, что они не пересекутся, или я тебя выгоню вон из класса. Ну? *- Не могу я этого понять - захныкал Сидоров.* *- Вон! - закричал учитель.* **ОР4Т1/2**

Вот, я получила результат медицинского осмотра в вашем классе. Знаете, у большинства из вас зафиксированы деформация позвоночника и избыток веса! *Ученики: У-у-у-у!* *Классная : Да, да.* **ОР3Т5/1**

Учительница: Вы не хотите немножко отдохнуть в гостинице? *Дети (хором): Нет! Мы выспались в поезде!* **ОР2Т7/1**

Вова: Надя, а что тебе ещё понравилось в зоопарке? *Надя: Мне? Пирожки были вкусные. Очень!* **ОР1Т16/1**

- **комуникацијске потребе** су потребе за емоционалном подршком од стране вршњака или одраслих која не престаје ни у одраслом добу, а посебно је изражена у адолесцентском периоду. Адолесцент жели да разговара о својим осећањима и да добије потврду да нешто ради добро, или како да оно што ради лоше исправи, да би дошао до жељене похвале. Иако се у свакодневном животу можда чешће догађа да од одраслих добијамо грдњу пре него похвалу за добро учињено дело, када учинимо нешто добро то је као да се подразумева да то тако треба да буде, но пред адолесценти ипак желе да се похвала вербализује. Анализом текстова видимо да се у комуникацији са одраслима деца углавном хвале, емитује се позитиван подстицај како вршњаци међу собом, тако и у разговору са одраслима, знаним и незнаним. Можда ови примери не одражавају реалну говорну ситуацију, али свакако је пожељно да усвоје такве говорне обрасце и да такви дијалози остваре своју васпитну улогу. Придавање значаја комуникативним потребама адолесцената могу бити значајни моменти у процесу адаптације детета у школи, у одржавању интересовања за учењем, формирању самопоуздања, помагању другима, као и успостављању и одржавању пријатељских односа и толерантности према другачијем.

- К Вам можно доктор?
- Можно. Входи. Садись. На што жалуешься? **OP4T6/1**

- Что случилось? Почему мы не плывём?
- Около острова диксон льды. Наш теплоход не может войти в порт,
- слышим по радио голос капитана. **OP3T1/3**

Ляля: Мамочка, так мы едем сегодня за подарками, как договаривались?
Мама: Конечно. я же взяла для этого выходной. **OP2T4/1**

Надя: Вова, знаешь где мы сейчас с Зиной были?
Вова: Где?
Надя: Её дедушка водил нас в зоопарк... **OP1T15/2**

- **типичне говорне игре** детета односе се на ученичке изјаве којима дете жели да скрене пажњу на себе, исприча о себи, покаже себе у позитивном светлу, и да добије помоћ од других.

- Меня зовут Александр Анджелич.
- Звезда нашего спорта и театра!
- Это правда?
- Да Джёрдже шутит. Хотя я очень люблю играть в гандбол и выступать в школьном театре. **OP4T1/1**

Мы с подругой съездим на дачу к её родителям. Поможем обработать плодовые деревья. А в воскресенье вечером - на дискотеку. Это ведь тоже гимнастика... **OP3T5/1**

OP2 у уџбенику за 6. разред не налазимо пример за говорну игру

Когда это была цифра 3, она лаяла три раза, когда цифра 9, то девять раз. Значит, и собаки знают математику! **OP1T12/1**

3. **Комуникативно-стратешки фактор** комуникације. Овај фактор укључује пет параметара који показују које стратегије и тактике користе учесници дијалога. Да би утицај на примаоца поруке био ефикасан користимо говорну стратегију којом се планира процес говорне интеракције, зависно од услова комуникације и личности учесника дијалога. Стратешка намера говорника одређује избор средстава и метода његовог спровођења, односно говорну тактику. Говорне тактике обезбеђују флексибилност стратегије и брз одговор на ситуацију. Тактика је та која је практично оруђе говорника у реализацији његовог комуникативног понашања. При опису комуникативних стратегија користи се класификација коју је предложио О.С. Иссерс (О.С. Иссерс, *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*, Омск: ОГУ, 1999), уз напомену да је и ова лингвистичка класификација, као и већина, условна.

Стратегија самопрезентације подразумева стварање позитивне слике онога који говори, и то уз помоћ техника за оптимизацију говора и пажљивог одабира садржаја својих изјава. Дакле, учесник у дијалогу мора добро знати оно о чему говори, да би постигао ефекат „свиђања" јер је то суштински предуслов за успех говорних тактика самопрезентације. Све тактике стратегије дискредитације (увреда, исмевање, оптужба) имају за циљ да обавесте о негативној оцени. Морамо правити разлику између оптужбе и увреде, а то је да се са оптужбом можемо сложити, али са увредом не. Успешност стратегије дискредитације сагледавамо на основу резултата говорног утицаја тј. да ли је адресат уврeђен ненамерно или је уврeђен јер је предмет подсмеха. Деца школског узраста често користе ову стратегију у комуникацији са вршњацима док у разговорима са одраслима готово да изостаје, нарочито у комуникацији са наставницима. Стратегија субординације односи се на покушај учесника комуникације да примора комуникацијског партнера да се понаша у складу са својим захтевима или жељама, односно настоји да од слушаоца добије предвидљиву реакцију. Ова стратегија укључује убеђивање и захтевање као средство за вршење утицаја на саговорников емоционални ниво. У школском узрасту се често користи као метод за постизање жељеног циља, и то у комуникацији са одраслима, ређе вршњацима. Код стратегије комплимента морамо истаћи разлику између комплимента и похвале. Похвала подразумева оцену квалитета, знања, вештина адресата. За похвалу је позитивна оцена главни циљ, а за комплимент, начин преношења добрих осећања. Главна функција комплимента је успостављање контакта и одржавање доброг односа. Стратешки задатак говорника је да изазове симпатије, придобије саговорника, дозволи му да схвати да се он или његови индивидуални квалитети допадају говорнику. Комплимент функционише углавном у сфери неформалне комуникације, колоквијалног говора. Комплимент се односи на ритуалне говорне радње, дакле, предуслов успеха комплимента је познавање релевантних правила говорног понашања. Адолесценти користе комплимент када желе да скрену пажњу на изглед, моралне и интелектуалне квалитете: *како сте лепи, паметни, љубазни, добар сте пријатељ, поштени*. Стратегија „контрола над иницијативом" у дијалошкој комуникацији подразумева тактику наметања и одржавање иницијативе. У школском узрасту њено присуство је прилично изражено јер деца у овом узрасту често прекидају једни друге, не слушају у потпуности и до краја свога саговорника, и константно покушавају да преузму иницијативу. Ова стратегија чешће се користи у комуникацији са вршњацима и блиским рођацима, ређе са наставницима и непознатим одраслим особама. Приликом коришћења ове стратегије често долази и до неразумевања јер уколико се говорник не изрази ваљано, уколико је у изразу егоцентричан, а саговорник не успе да се прилагоди него је и сам егоцентричан, не слуша и претпоставља да одмах све разуме, онда комуникација није успешна. Ово се најчешће догађа у комуникацији међу вршњацима, док у комуникацији са одраслима деца више слушају него што говоре.

Параметри:

- **стратегија самопрезентације**

- Ну, давайте познакомимся! Меня зовут Ксения Ковачевич. Я ваша новая учительница русского языка. *- Меня зовут Милена, фамилия Джюрджевич, я люблю учить иностранные языки и географию. Ещё я люблю танцевать и путешествовать.* **OP4T1/1**

У меня есть двоюродный брат Женя. Мы оба любознательные. Нам интересно знать, как живут люди в разных краях нашей огромной страны. **OP3T1/3**

Вова: У меня никогда не было собаки. Трудно за ней ухаживать? *Ляля: Если любишь собаку, совсем не трудно. Но забот много. Надоготовить ей пищу, стирать её половичок, выводить гулять, следить, чтобы была здоровой.* *Вова: Ух! Я бы, наверно, не смог.* **OP2T8/1**

Я был на Чёрном море. Там научился плавать. И ещё я там познакомился с одним мальчиком из Сербии. Его зовут Милош. Мы крепко подружились. **OP1T19/2**

- **стратегија дискредитације**

- А почему? *- Потому что это Эвклид сказал.* *- А если он ошибся?* *- Ты что, может, думаешь, что Эвклид глупей тебя?* *- Нет, я так не думаю.* *- Так что же ты споришь?* *- Я не спорю. я просто думаю, почему они не пересекутся?* **OP4T1/2**

Да были обсуждения. Мама-то меня понимает, а вот недовольному папе пришлось объяснять что его „маленькая доченька” выросла и имеет право сама выбирать себе фасон стрижки и цвет волос. Мне же уже четырнадцать ! .. Но тут Алёша меня выручил. **OP3T3/1**

Дана: Отличные стихи. Только в музее всё очень строго. Везде написано: „Экспонаты руками не трогать!” „Посторонним вход воспрещён!” *Ляля: И люди говорят тихо, ходят не спеша.* *Учительница: Правильно. Здесь нельзя спешить, толкаться, шуметь. Это музей не только для посетителей, но и для специалистов. Они изучают экспонаты, реставрируют их. Здесь никому не надо мешать.* **OP2T7/1**

Горан: Мы с Ларой сегодня идём в Большой театр на балет. *Горан: У-у-у! Балет. Балет мне не нравится. Я цирк люблю.* *Дана: Каждому своё. Мы в театр, а вы куда хотите. Завтра уже в школу.* **OP1T11/2**

- **стратегија субординације**

- К Вам можно доктор? *- Можно. Входи. Садись. На што жалуешься?...* *- Открой рот!О-о-о! Да здесь полный беспорядок.* **OP4T6/1**

- Давайте распределим обязанности. *- Хорошо, мама. Что мне надо делать?*

- Ты сначала пропылесосишь квартиру, а потом приведёшь ванную в порядок.
- Опять ванную! Да я её на прошлой неделе приводил в порядок! И почему только я?
ОР3Т6/3

Учительница: Девочки, что это вы здесь сидите одним? Идите к нам в соседнее купе! У нас весело! Мы песни поём, шутим ...
Ляля, Дана: Идём, идём , Татьяна Васильевна! **ОР2Т7/1**

Врач: Так, Дима, раздевайся. Какой у тебя рост?
Дима: - Не знаю.
Врач: - Встань сюда. У тебя метр шестьдесят ... А вес? Сорок два килограмма. Ой, какой ты худой! Надо заниматься спортом. Дима, ты занимаешься спортом?
ОР1Т15/1

- **стратегија комплимента**

А! Оленька, умница! Она всегда меня поздравляет. Не забывает. **ОР4Т3/1**
Это мой любимый ученик. Отличный учёный биолог. **ОР4Т3/1**

Всё по последней моде: и „ёжик” на макушке, и косая чёлка. По-моему, тебе идёт.
ОР3Т3/1

Ляля: Вот посмотри. Оно мне идёт? Мама: По-моему, очень идёт, но ты сама решай.
Ляля: Мне тоже кажется, что идёт. И платье мне нравится Покупаем? **ОР2Т4/1**

Все: Спасибо. Дана: Очень вкусные щи!
Елена Борисовна: Тебе налить ещё?
Дана: Да, спасибо.
Горан: А пельмени такие сочные! Я никогда не ел такие. **ОР1Т19/1**

- **стратегија „контрола над иницијативом”**

- Даю вам время до обеда. Думайте, как мне помочь. Если не придумаете, обеда не будет. **ОР4Т3/2**

- Ладно, выключил. А что делать-то будем?
- Слушай, сегодня я командую парадом, то есть готовлю обед, а ты будешь у меня подручным. **ОР3Т6/2**

Лара: Да. Весной в наших школах проходят олимпиады. Победители олимпиады по истории едут на экскурсию в самые интересные города России.
Дана: Тогда идём записываться! Я согласна. **ОР2Т2/1**

Опять звонок в дверь. Вова идёт открывать.
- Кто это может быть? - удивляется он.
- Это сюрприз! - смеётся дедушка.
Входит Дед Мороз, а за ним Снегурочка. **ОР1Т10/1**

4. **Прагматични фактор** укључује једанаест параметара који показују које речи и изразе деца користе да привуку пажњу саговорника, којим речима се служе када желе да

поведу разговор, задрже пажњу, како завршавају разговор, како прелазе са теме на тему, затим, како избегавају тему о којој се расправља, изражавају захтев, обећање, извињење итд.

Говорни чин, према Лингвистичком енциклопедијском речнику, је „сврсисходна говорна радња која се врши у складу са принципима и правилима говорног понашања усвојеним у датом друштву, јединица нормативног друштвено-говорног понашања која се разматра у оквиру прагматичне ситуације. Главне одлике говорног чина су: интенционалност, сврсисходност и конвенционалност. Говорни чин је увек у вези са лицем говорника, у њему учествују говорник и адресат који се понашају као носиоци одређених друштвених улога или функција које су међусобно договорене. Учесник говорног чина влада фондом општих говорних вештина (говорне компетенције), знањима и представама о свету. У саставу говорног чина улази и говорно окружење и онај фрагмент стварности, који се тиче његовог садржаја” (ЛЭС 1990: 412).

Говорни чин привлачења пажње. Да би привукли пажњу непознатих и мало познатих одраслих, већина млађих адолесцената користи углавном невербална средства и ретко самоиницијативно улазе у разговор. Ако је одрасла особа активна, почне да поставља питања, дете, видећи добру вољу и интересовање, улази у дијалог. Ако се ради о блиским рођацима (мајка, отац, бака, деда, брат, сестра) или вршњацима, онда деца најчешће сама преузимају иницијативу, могу да приђу, загрле и постављају питања, захтеве, покушавајући да утврде жељу адресата да комуницира са њима. Да би привукла пажњу наставника, деца често прибегавају невербалним средствима, али то у већој мери зависи од стила комуникације између наставника и ученика. Ако им се неко обраћа ауторитарним стилом, деца се према њима понашају као да су непознати одрасли, док уз пријатељску, смирену комуникацију, примењују усвојени стил понашања који користе у комуникацији са својим рођацима. Из наведеног можемо закључити да деца школског узраста најчешће користе и вербална и невербална средства са рођацима и познаницима да привуку пажњу, активно траже контакт и улазе у њега, са непознатим одраслим особама чешће користе само невербална средства, показујући свој позитиван емоционални став и спремност за контакт. Можда се из примера које смо навели не може јасно видети невербални контакт којим се служе адолесценти, јер невербални контакт није приказан текстуално, али у уџбеницима углавном поред текста стоје илустрације које нам дају слику како изгледа сам чин успостављања комуникације.

Говорни чин уласка у разговор. За улазак у разговор деца се најчешће служе неким од невербалних средстава. Уколико пажња од стране одрасле особе изостане, обично у разговор онда и не улазе. Изузетак је комуникација у породици, када, иако ретко, деца, чак и када одрасли покажу одсуство жеље за комуникацијом (изражена и невербално и вербално: „*зар не видиш, кувам вечеру*”, „*заузета сам, чекај*”) могу упорно тражити комуникацију.

Говорни чин одржавања пажње и интересовања. Као и за улазак у разговор, за одржавање пажње за оно што се говори, деца имају диференцирана средства за непознате, мало познате одрасле особе и њему блиске особе. Приметно је на основу примера које смо идентификовали да адолесценти показују висок степен заинтересованости и пажње за оно о чему говори њихов вршњак, мада не заостаје ни пажња усмерена на информације које чују од одрасле особе, нарочито наставника.

Говорни чин промене теме. Оно што смо ми уочили јесте да адолесценти, и млађи и старији, врло лако прелазе са теме на тему и да је то за њих уобичајено, јер не видимо да њихови саговорници, чак иако су одрасле особе, не показују неодобравање что њихови млађи саговорници тако лако прелазе с теме на тему.

Говорни чин завршетка разговора. Млађи адолесцент уколико не жели да настави дијалог или нема прилику (нема времена, зазвонило је звоно за час) обично прекида комуникацију, ћути, почиње да се бави неким послом не обраћајући пажњу на саговорника. Ми смо у овом раду навели примере који се односе на завршетак комуникације уз поштовање правила говорне етикеције, са срдачним поздрављањем и отпоздравом.

Говорни чин захтева или молбе. Теорија говорног чина дефинише захтев као мотивациони говорни чин. У руској комуникативној култури говорни чинови захтева обично

се изражавају у императивном облику, индиректно упитне конструкције се ретко користе. Деца школског узраста често користе говорне радње молбе, углавном упућених одраслима (наставнику, родитељима, бакама и декама) најчешће молбе упућују мајци, а ређе то чине са вршњацима. **Директивни говорни чин.** Говорни чин захтева или наредбе спадају у директивне говорне чинове. Говорни чин захтева, наредбе адолесценти најчешће користе у комуникацији са вршњацима, ређе одраслима, нарочито када се ради о родитељима, таквих примера нисмо нашли. Док се у највећем броју наредба односила од стране старијег брата или сестре ка млађем.

Говорни чин обећања. Користећи говорни чин обећања, тј. преузимајући неке обавезе, говорник на тај начин може утицати на понашање саговорника. Нисмо нашли примере у сва четири уџбеника за основну школу, примери у којима је исказано обећање дато је уџбеницима старијих разреда, и то у ситуацијама када учесници дијалога дају обећање да ће нешто послушати и урадити што је саветовано од стране одраслог тј. ауторитета.

Говорни чин захвалности. Иако се сматра да адолесценти чешће користе говорне чинове захвалности у комуникацији са одраслима него у комуникацији са вршњацима, ми смо стекли утисак на основу текстуалних примера да је говорни чин захвалности заступљен у подједнакој мери како према вршњацима, тако и према одраслима.

Говорни чин извињења. Код говорног чина извињења различите студије које су спроведене на руском говорном подручју показују да се у дијалошкој комуникацији деце школског узраста, и млађих, врло ретко користи говорни чин извињења. Ако се користи, то је углавном у комуникацији са одраслима. Потврду овога налазимо и ми, јер у анализираним уџбеницима само смо у једном уџбенику, за седми разред, нашли један пример који се односи на говорни чин извињења, док у остала три уџбеника ниједан. Значи да текстови дијалошке форме ипак реално осликавају појаву одсуства наведеног говорног чина у комуникативном понашању руске социокултурне средине.

Говорни чин вредновања. Најважнија одлика комуникативног понашања деце школског узраста је обиље говорних чинова вредновања. Наиме, деца у овом периоду веома често дају мишљење о својим запажањима. Најчешће износе оцену својих вршњака, њихових физичких и менталних карактеристика, док код одраслих, оцењивање је углавном усмерено на наставника, док се врло ретко евалуационо односе према родитељима. Ово се више односи на млађи адолесцентски период, јер код старијег је сасвим супротно, више оцењују и то негативно, своје родитеље и друге одрасле са ауторитетом него своје вршњаке. **Говорни чин забране.** Користи се у комуникацији са вршњацима, најчешће када желе да спрече да неко нешто уради, док у комуникацији са одраслима мање се примењује од стране адресанта тј. деце, више од стране одраслих, највише родитеља а онда и наставника. У анализираном корпусу само смо у једном уџбенику, опет за седми разред, нашли пример говорног чина забране, и наравно забрана је упућена од стране одрасле особе, наставника ка детету.

Говорни чин одобравања или подршке. Такође је више заступљен у односу одраслих према деци него обрнуто, међу вршњацима најчешће као подршка на разним надметањима, рецимо спортским.

Говорни чин поздрављања. Овај говорни чин често се користи у комуникацији са одраслима, него у комуникацији са вршњацима (у разговору са вршњацима може и да изостане, најчешће се одмах прелази на предмет разговора). Поздрављање одраслих најчешће је праћено официјалном говорном етикецијом, и то вербалном, док поздрављање вршњака најчешће неофицијалном вербалном и невербалном нормом.

- **говорни чин привлачења пажње**

- К Вам можно, доктор? *- Можно. Входи. Садись. На что жалуешься?*	**ОР4Т6/1**

Ребята, пожалуйста, задержитесь на минутку! Сегодня пятница. Нам предстоят два выходных дня. Я кое о чём хочу вас спросить. **ОР3Т5/1**

Вова: Ляля, вы куда? На прогулку?
Ляля: Да. Вот я вывела Тобика. Ему надо погулять. Он полдня сидел дома один.
ОР2Т8/1

Горан: Ребята, кто что хочет пить? Я угощаю.
Вова: Я хочу кока-колу.
Горан: (обращается к официанту) Дайте, пожалуйста, две кока-колы и два сока.
ОР1Т12/1

- **говорни чин ступања у разговор**

Алёша, у меня для тебя новость. Только сначала спляши!
Алёша: Сплясать? Значит, новость хорошая. Вот! Ну, говори! **ОР4Т7/1**

Слушай, Серёга, на последнем занятии нашей экологической секции я по настоящему, потрясся. Наш руководитель сказал, что, на нашей планете появился новый, седьмой, континент, его называют „мусорный континент". Ты что-нибудь знаешь об этом?
ОР3Т8/1

Мама Ляли: Слушаю.
Дана: Алло, доброе утро, тётя Тоня. Это, Дана. Простите, что звоню так рано, да ещё в субботу.
Мама Ляли: Ничего, ничего, Данечка. Доброе утро. Мы уже все встали. **ОР2Т5/1**

Учитель: Доброе утро, ребята!
Ученики (хором): Доброе утро! **ОР1Т17/2**

- **говорни чин одржавања пажње и интересовања за оно о чему се говори**

- Сидоров, а ты почему не записываешь?
- Я думаю.
-О чём ты думаешь?
- Почему они не пересекутся. **ОР4Т1/2**

Да то же Новый Белград! Мы проезжали через его, когда ехали из аэропорта. Правда?
- Точно. Это Новый Белград. Видишь интересное здание напротив?
Это Музей современного искусства. Обязательно надо сходить туда. **ОР3Т4/2**

Вова: Можно теннисный корт сделать. Слушай, Горан, давай поговорим с ребятами. Я думаю, что и другие хотят в теннис играть. А потом надо пойти к Анатолию Андреевичу и с ним об этом посоветоваться.
Горан: Я согласен. Ты прав, наш учитель физкультуры всегда готов помочь.
ОР2Т2/1

Вова: Ты опять был на катке?
Горан: Конечно, я каждый день туда хожу. Мне так нравится кататься на коньках!
Вова: А я больше люблю в хоккей играть. **ОР1Т11/2**

- **говорни чин промене теме**

- Сидоров собрал портфель и, всхлипывая, вышел из класса. Учитель устало опустился на стул. Несколько секунд все сидели молча. Потом учитель встал и подошёл к доске. *- Ну, хорошо, ребята. Продолжим урок. Запишите следующую аксиому: через две точки можно провести прямую, и притом, только одну.*	**ОР4Т1/2**

- Ну, ему всё идёт. А таких бритоголовых теперь сколько хочешь. *- Ты лучше скажи, какую завтра причёску сделаешь? Ты не забыла что мы завтра идём на дискотеку?*	**ОР3Т3/1**

Горан: Да вот, насморк схватил, и температура много поднялась. *Вова: Нашёл время болеть! Масленица пришла! Праздник!* *Горан: Мне Дана говорила, что в школе готовятся к какому-то празднику.*	**ОР2Т6/1**

Мама: Витя, как было на экскурсии? *Витя: Отлично. Только, мама, я очень хочу есть!* *Мама: Понятно. Ребята, мойте руки и за стол.*	**ОР1Т7/1**

- **говорни чин завршетка разговора**

- Ничего, терпи! Осторожнее ездить надо. Ну, всё. Будешь здоров. Повторно приходить не надо. *- Спасибо, доктор.* *- До свидания.* *- До свидания.*	**ОР4Т6/1**

Оленька, большое тебе спасибо за приглашение. Сестре передай привет. Пусть она поскорее выздоравливает. А я её „никогда не забуду”.	**ОР3Т7/1**

Ляля: Ну, вот и хорошо. Жду тебя у памятника в семь. До встречи. *Дана: До встречи.*	**ОР2Т4/1**

Врач: - Одевайся, Дима. Возьми рецепт. Лекарство надо принимать каждый день. *Дима: - Спасибо. До свидания.* *Врач: До свидания.*	**ОР1Т15/1**

- **говорни чин захтева или молбе**

Дедушка: Семён! Здравствуй, дорогой! Спасибо за поздравления! Ждём тебя сегодня вечером. *Семён: Спасибо! Приду обязательно, да с подарками!*	**ОР4Т3/1**

- Так ты меня приглашаешь? *- Уже жду. Начало через полчаса.* *- Спасибо, друг. Я мигом.*	**ОР3Т7/3**
Прошу вас, двигайтесь побольше: гуляйте, совершайте пробежки, подольше играйте со своей собакой на воздухе.	**ОР3Т5/1**

Дана: Это опять сказка?
Ляля: Да, одна из моих любимых. Давай закажем билеты.
На этот раз я тебя приглашаю.
Дана: Согласна. Я ужасно люблю ходить в театр! **ОР2Т5/2**

Елена Борисовна: Положить тебе ещё пельменей?
Горан: Нет. Спасибо. Я уже сыт. В конце обеда все пили чай с пирогом. **ОР1Т19/1**

- **директивни говорни чинови**

- Больно! Конечно, будет больно! Вон у тебя и на локте ссадина. Садись! Согни ногу в колене, а теперь выпрями! Можешь ... Та-а-а-к, это просто сильный ушиб, но колено целое. **ОР4Т6/1**

А ты знаешь, что моя будущая профессия одна из самых популярных в мире?! Программисты, экономисты, повара, менеджеры - часто мужчины. Мужчины повара в готовку много фантазии вкладывают. Ну, дуй на рынок! Одна нога здесь, другая там! **ОР3Т6/2**

Дима: Теперь все. Пошли! Слышите? Приглашают на линейку. **ОР2Т1/1**

Врач: - У тебя красное горло. Дыши ... не дыши ... Горло болит?
Дима: - Немножко болит.
Врач: - Одевайся, Дима. Возьми рецепт. Лекарство надо принимать каждый день.
Дима: - Спасибо. **ОР1Т15/1**

- **говорни чин обећања**

И старайся больше спать. Через несколько дней всё пройдёт, если ты не будешь вылезать из постели. Обещаешь? Обещаю! **ОР4Т6/1**

- Жаль, что меня там не было.
- Ничего, в следующий раз пойдём на фестиваль вместе. Обещаю. **ОР3Т7/1**

ОР2 у уџбенику за 6. разред не налазимо примере за говорни чин обећања

ОР1 у уџбенику за 5. разред не налазимо примере за говорни чин обећања

- **говорни чин захвалности**

- С наступающим тебя, Алёша!
- Спасибо, Милочка. Всего наилучшего тебе и твоей семье! **ОР4Т4/1**

- Спасибо. Ой, какой красивый прозрачный камушек! **ОР3Т1/2**

Дима: Как хочешь. Моя квартира справа от лифта. Звони. Мы тебя ждём.
Андрей: Всё записал. Спасибо. Буду. **ОР2Т3/1**

- С новым счастьем, Надя! Принимай подарки, - говорит Снегурочка и протягивает большую коробку.
- Большбе спасибо, - шепчет счастливая Надя. **ОР1Т10/1**

- **говорни чин извињења**

ОР4 у уџбенику за 8. разред не налазимо примере за говорни чин извињења

Фестиваль „Театральная надежда”? Как это я пропустил такое интересное событие?! И ты мне ничего не сказала? *- Извини, так получилось.* **ОР3Т7/1**

ОР2 у уџбенику за 6. разред не налазимо примере за говорни чин извињења

ОР1 у уџбенику за 5. разред не налазимо примере за говорни чин извињења

- **говорни чин вредновања**

- Ну, как, страшно было? *- Да совсем нет ... - Есть вещи и пострашнее, чем бормашина. Мне можно идти?* *- Можно.* **ОР4Т6/1**

- Давай сходим в кино. Идёт новый фильм. *- Какой?* *- Крутой. В главной роли Данила Козловский. Он тут и косценарист и корежиссёр.* **ОР3Т7/3**

Ляля: Мама, смотри, сколько красивых платьев! Просто глаза разбегаются! *Мама: Ну, вот и выбирай.* **ОР2Т4/1**

Врач: Надо заниматься спортом каждый день. *Дима: - Времени нет.* *Врач: - Времени нет? Это плохо. Открой рот. Скажи “А”.* **ОР1Т15/2**

- **говорни чин забране**

ОР4 у уџбенику за 8. разред не налазимо примере за говорни чин забране

ОР3 у уџбенику за 7. разред не налазимо примере за говорни чин забране

Серёжа: Татьяна Васильевна, можно нам немножко погулять по городу? *Учительница: Одним? И не думайте! Всюду будем ходить вместе.* **ОР2Е7/1**

ОР1 у уџбенику за 5. разред не налазимо примере за говорни чин забране

- **говорни чин одобравања, подршке**

- Конечно, ура. Только негигиенично. И потом, лучше есть вместе. *- Ничего! - говорю я. - Главное, что тебе будет лучше.* **ОР4Т3/2**

А я буду совершать прогулки с нашей Ниной. Вы же знаете, у неё был перелом ноги. Гипс сняли. Надо ногу разрабатывать. *- Знаю. Передавай ей от нас привет.* **ОР3Т5/1**

Ляля: Там, правда, здорово, и можно многое узнать. *Учительница: Значит, договорились?*

Дети (хором): Договорились!	**ОР2Т7/1**

Учительница: Хорошо, Дима. Лара, где ты была, что делала? *Лара: Я была в деревне у бабушки и дедушки.*	**ОР1Т19/2**

- **говорни чин поздрављања**

- Здравствуйте, ребята! Добро пожаловать в школу! *- Здравствуйте!*	**ОР4Т1/1**

- Папка, привет! Как я по тебе соскучилась ! *- Привет, малыш! Привет! Да подожди ты меня обнимать, а то задушишь.*	**ОР3Т4/1**

Вова: Горан, привет! Ты что, приболел? Тебя уже два дня нет в школе.	**ОР2Т6/1**

- Учитель: Доброе утро, ребята! *- Ученики (хором) Доброе утро!* *- Учитель: Начнём урок. Кто сегодня дежурный?*	**ОР1Т17/2**

5. **Дискурзивни фактор.** Овај фактор обухвата општа обележја конструкције дискурса. У организацији дискурса веома важну улогу има познавање културних карактеристика земље на чијем језику је дискурс изграђен. С обзиром на то да је дискурс језичка јединица која је настала као резултат говорне интеракције двоје, троје или више људи усмерена је не само на саму комуникацију, већ и на менталне факторе учесника у комуникацији, на етнографска, психолошка и социокултурна правила и стратегије које су повезане са комуникативним понашањем. Природу и специфичност дискурзивне активности појединца одређује скуп моралних и етничких ставова, који могу бити и универзални и национални, што се огледа у језику (Григорьева 2007: 94)

Дискурзивни фактор укључује пет параметара и то: *емоционалност дискурса* који се служи оценама попут (веома висока, висока, приметна, снижена, ниска) да би оценио степен емоционалности. У оквиру овог параметра одређује се и учесталост емоционалних говорних чинова, адресирање емотивног дискурса одређене категорије саговорника, као и условљеност емотивног дискурса одређеним комуникативним околностима. Други параметар је *евалуација дискурса* који се такође служи оценама (веома висока, висока, приметна, снижена, ниска), а утврђује и учесталост евалуативних говорних радњи, субјект оцењивања – саговорник, трећа лица, објекти. Трећи параметар назива се *категоријални дискурс* и односи се на процену повећања обима говора, броја императивних конструкција, директне и индиректне евалуативности, и учесталости употребе тактике инсистирања. Четврти и пети параметар су *стратегије и тактике грађења дијалошког дискурса* и *трајање дијалошког дискурса*, за које нисмо нашли примере у уџбеницима.

Параметри:

- **емоционалност дискурса**

Завтра утром едем на экскурсию! Ура! Алёша: Класс! Мама согласилась и отпускает нас с Витей и его однокурсниками ... Майя: ... да-да-да! *На трое суток. На автобусе с экскурсоводом.*	**ОР4Т7/1**

Даже своя комната впервые по-настоящему своя - чужая. С видом на гаражи. *Лёльке здесь плохо. Плохо!*	**ОР3Т3/2**

Ляля: А знаешь ли ты, какая это радость: собака в доме! Она всё понимает, грустит и радуется вместе с тобой. Собака никогда не предаст! Это верный друг! **ОР2Т8/1**

Воскресенье. На улице мороз и солнце. Папа сказал: „Отличная погода. Давайте все вместе поедем за город!" „Ура! - закричали дети. Едем за город!" **ОР1Т11/1**

- **евалуација дискурса**

ОР4 у уџбенику за 8. разред не налазимо примере за илустровање евалуације дискурса

Ритины были пельмени, они просто во рту таяли. **ОР3Т6/3**

Вова: Блин, Горан, Это символ солнца. Он такой же круглый и горячий. А Масленица - это старинный русский праздник. В старину на Руси главным богом был бог Солнца Ярила. Мы же весну встречаем! Солнце!
Горан: Как интересно! Я этого не знал. **ОР2Т6/1**

Горан: В парке за нашей школой открыли каток.
Вова: Хороший?
Горан: Очень. Музыка играет, много ребят. Весело. **ОР1Т11/1**

- **категоријални дискурс**

- Вот ! - сказала мама.
- Посмотрите! На что уходит время! посуда, посуда, три раза в день посуда! Утром мою чашки, вечером мою чашки, а днём целая гора тарелок ! Ужас! **ОР4Т3/2**

Выключай свой компьютер, Санёк! Неужели в эти свои игры ещё не наигрался? Ты забыл, что сегодня родители из командировки возвращаются? **ОР3Т6/2**

Ляля: Слушай! Знаешь, что я хочу тебе предложить?
Дана: Что?
Ляля: Давай сегодня вечером погуляем по городу. В центре так красиво! Всё уже готово к празднику. Это надо видеть!
Дана: Согласна. Когда встречаемся? **ОР2Т4/1**

Вот звонок в дверь. На пороге папа с ёлкой.
- Ой, какая красавица! - кричит Надя. **ОР1Т10/1**

- **стратегије и тактике грађења дијалошког дискурса** (не налазимо примере за илустрацију стратегије и тактике грађења дијалошког дискурса).

- **трајање дијалошког дискурса (**не налазимо примере за илустрацију трајања дијалошког дискурса, осим наше личне процене, на основу темпа и интерпункцијских знакова, а то је трајање обично између 5-8 минута).

6. **Фактор невербалног понашања.** Иако је вербална компонента комуникације основна, и у односу на невербалну доминантна, не смемо занемарити значај невербалне компоненте у комуникацији. Адолесценти су група која је посебно склона невербалном понашању, најчешће негодовању, али свакако изражавању емоција путем мимике и гестова. Невербалним понашањем чешће се служе у интеракцији са вршњацима, у мањој мери у

односу према одраслима. У оквиру овог фактора издваја се седам параметара и то: гестикулација, мимика, пауза, темпо, физички контакт, комуникативна учтивост и комуникативне околности. Што се тиче гестикулације, анализом смо утврдили да је њихов интензитет веома висок, и да је најјачи у ситуацијама које се односе на игру, и ситуацијама које се одвијају на улици, у којима је учесник комуникације са својим вршњацима. Углавном се одвијају у неофицијалној форми разговора и употребљавају се различите врсте гестова истовремено. Иако су гестови најчешће покрети руку који појачавају утисак говора, или служе као средство превазилажења говорних препрека, ми смо примерима илустровали сваки вид гестикулације који смо пронашли, а дати су у вербалној форми, кроз текст. То значи да смо регистровали примере, којих опет има веома мало, који се односе на сваки покрет којим се исказивала одређена емоција или расположење. Комуникативни гестови у уџбеницима су углавном приказани сликом, и то не као пратећи елемент главног текста, него углавном уз допунске текстове и вежбања, што може бити предмет посебног рада. Иако је присутност гестикулације у руској култури комуникације велика, ми не налазимо велики број примера који ту гестикулацију илуструју. Сматра се да Руси у комуникацији користе свега пет гестова који се односе на недружељубивост, и више од двадесет гестова који се односе на дружељубивост (Прохоров –Стернин 2002: 159).

Мимика јесте покрет/и лица који указује на емотивно стање говорника. Уколико покрет лица користимо приликом исказивања неке емоције или расположења, и он прати наш говор, онда говоримо о култури владања правилима комуникације. Адолесценти најчешће мимиком изражавају захвалност и комплимент тиме што се осмехују. У односу према одраслима деца школског узраста мимиком изражавају незадовољство у виду мрштења и опуштености, као и задовољства када добију похвалу или подршку од родитеља или наставника. У односу према вршњацима јављају се мимични изрази задовољства и осмеха, посебно ако су усмерени на вршњака супротног пола, али и незадовољства у виду прекора или мрштења. Мимичност је високог интензитета, и углавном изражава позитивна осећања у виду среће, задовољства и испуњености. Наишли смо и на примере који приказују нервозу, усхићеност. Приметили смо да уколико постоји осмех, он није у сврху „маске” већ је увек одраз осећања искрене љубави, ако нема љубави, онда нема ни осмеха. Неискрена мимика, као и мимика уздржаности предмет су осуде у руској култури (Исто: 218).

Коришћење паузе у дијалошкој форми разговора је углавном ретка. Ако и постоји, она је врло кратка. Пауза је више заступљена у монолошком говору, јер смо чешће наилазили на примере у текстовима датим кроз монолошку форму. Одрасли у обраћању према адолесцентима готово да не користе паузу у говору, једино у случају ако се ради о наставнику, када изговори *Тишина*! након тога следи пауза. У обрнутом случају пауза је чешћа, и то највећа у комуникацији са наставником, нешто мање са родитељима. А паузе готово да нема у току разговора међу вршњацима.

Дистанца комуникације зависи од типа саговорника и карактера њиховог односа. Дистанца је краћа када су саговорници вршњаци, пријатељи, а повећава се ако су у питању наставници или пак непознати одрасли. У руској културној средини официјелна зона разговора обухвата простор две право испружене руке, пружене за руковање, док пријатељска зона је простор две испружене руке савијене у лакту (Щукин 2015: 207). Приоритетна дистанца за децу школског узраста јесте, као што смо навели, краћа ако је у питању пријатељска зона, и дужа ако се ради о одраслој и мање познатој особи.

Темпо говора, закључујући на основу анализираних текстова је углавном средњи ка вишем, ако се ради о млађем адолесцентском периоду, јер је карактеристично да млађа деца воле да испричају емотивни доживљај убрзаним темпом. Старији адолесценти користе убрзани темпо углавном током дијалога са вршњацима, у осталим случајевима темпо је средњи ка споријем.

Физички контакт приликом комуникације није неопходан, али до њега долази у комуникацији са блиским особама, пријатељима, родитељима, рођацима, док у официјалној форми комуникације може потпуно изостати, осим руковања приликом сусрета.

Адолесценти користе физички контакт у дијалогу, готово никада када се ради о излагању, најчешће када размењују неке интимне теме, тајне, тада долази до физичког контакта. Иницијатори физичког контакта могу бити одрасли и деца подједнако.

Комуникативна љубазност пожељна је у комуникацији и са вршњацима, и са одраслима. У разговору са старијима љубазност је изражена, док у вршњачкој комуникацији се на почецима дијалога углавном етикецијске норме прескачу и прелази се директно на тему. Од комуникативних околности доминира комуникација у покрету, и то међу вршњацима, док комуникација у просторији док седе или стоје карактеристична је у комуникацији са одраслима, наставником, непознатом одраслом особом. Комуникација са родитељима често се одвија у кући, за столом.

Гестикулација

- општи интензитет гестикулације

На основу анализе текстова из сва четири уџбеника могли бисмо рећи да је гестикулација која није дата кроз велики број, барем текстуалних примера, интензивна.

- интензитет гестова у комуникацији са различитим типовима саговорника и у различитим ситуацијама комуникације

Примери из сва четири уџбеника указују још, да је интензитет најјачи у ситуацијама које се односе на игру, и ситуацијама које се одвијају на улици, у којима је учесник комуникације са својим вршњацима.

Я закрыл глаза и ринулся вниз.	**OP4T6/2**
Когда я подбежал, он беспомощно лежал на снегу, держась за правую руку и охая.	**OP4T6/2**
Лёнька не мог встать. Лицо его побледнело и он всё время кусал губы и стонал.	**OP4T6/2**

Как интересно! (Прикладывает к уху), правда, слышу шум моря!	
А вот и ребята идут!	**OP3T1/2**
В ходе поездки Мила много фотографировала и выставляла свои фотографии в интернете.	**OP3T1/1**
Однажды мы с Женей стояли на палубе и фотографировали.	
Солнце спустилось к самому горизонту, но не уходило с неба.	**OP3T1/3**
Лёлька прыгала в полупустую электричку, и тут начинались превращения.	**OP3T3/2**

Был, конечно, и торт со свечами. Дима ловко задул все свечи,	
и мы его тепло поздравили.	**OP2T3/2**

Конфеты и пряники мальчики вешают на нижние ветки.	
Дедушка помогает Наде укрепить звезду на самом верху.	**OP1T10/1**

- однос различитих врста гестова

Когда я подбежал, он беспомощно лежал на снегу, держась за правую руку и охая.
Левую ногу с оставшейся на ней лыжей он как-то странно подвернул под себя.
OP4T6/2

- Доброе утро! Мы удивлённо посмотрели на него.

- Ну, тогда добрый вечер! - сказал он, посмотрел на часы и махнул рукой:
- Сейчас ночь! **ОР3Т1/3**

ОР2 у уџбенику за 6. разред не налазимо примере који се односе на гест

У Дорониных гости: тётя Соня и её сын Алёша, дядя Егор, дедушка и бабушка.
Все сидят за чаем и решают, как встретить Новый год. Нет только папы.
Он покупает ёлку. **ОР1Т10/1**

Мимика

Он всё время кусал губы. **ОР4Т6/2**

- Доброе утро! Мы удивлённо посмотрели на него.
- Ну, тогда добрый вечер! - сказал он. **ОР3Т1/3**

Мама, смотри, сколько красивых платьев! Просто глаза разбегаются! **ОР2Т4/1**

ОР1 у уџбенику за 5. разред не налазимо примере за изражавање мимичних покрета

- вредновање понашања саговорника (реактивно) или смислено (продуктивно)

Хотелось ответить - отстаньте, не лезьте. Но Лёлька сдержалась и ответила вежливым голосом: „Я ценю Ваше участие, Вера Васильевна, но у меня всё в порядке”. **ОР3Т3/2**

- трајање емоционалних израза лица

Он всё время кусал губы. **ОР4Т6/2**

- коришћење за успостављање контакта

Мама всё молчала, только когда увидела лысую Лёлькину голову, тихо заплакала. **ОР3Т3/2**

Пауза

- трајање паузе

Я думал, думал, а потом вспомнил, что читал про конвейер, и сразу придумал.
Когда пришло время обеда и все сели за стол, я сказал... **ОР4Т3/2**

- И не опал! Мяч перехватывает Костя. Бросок, и ... два очка в их пользу. **ОР2Т2/2**

- удаљеност

Учитель отошёл от доски и отряхнул пальцы от мела.
- А теперь запишите... **ОР4Т1/2**

- избор комуникационе зоне у зависности од типа саговорника;

Учитель: Отлично. Садись, Лара. Таня, иди к доске и покажи на карте Санкт -Петербург.
Таня: Вот этот город. **ОР1Т17/2**

- приоритетна комуникацијска дистанца за дете.

Темпо

- преовлађујући темпо комуникације

Ребята, всё взяли? Ничего не забыли ?
Майя: Всё, и бутерброды, и соки, и воду, и ... дождевые плащи ...
Алёша: ... и музыку, и фотоаппарат и мобильники и зарядники для телефона.
ОР4Т7/1

- мењање темпа комуникације у зависности од предмета разговора, типа саговорника

Роберт обычно говорит первую фразу нормально, а потом начинает говорить быстро, без глаголов, как будто диктует телеграмму. **ОР4Т4/2**

Я Нину пригласил, а она ... она казалась ... потому что не знает, о ком фильм.
Номер семнадцать - это же наш легендарный хоккеист Валерий Харламов!
- Так ты меня приглашаешь?
- Уже жду.
Начало через полчаса.
- Спасибо, друг. Я мигом. **ОР3Т7/3**

Ляля: Тогда я готова через две минуты. Мама: Собирайся скорее, ивыходим.
ОР2Т4/1

Надя: Он же африканский! А зовут его Джонни. Ему шесть лет.
Вова: О, шесть лет! Значит, он уже большой.
Надя: Он очень большой и ещё растёт.
Вова: Тогда ему надо много есть.
Надя: Он может съесть триста килограмм конфет.
Вова: Кто тебе сказал?
Надя: Я так думаю.
Вова: Ну, и кого вы ещё видели? **ОР1Т15/2**

Физички контакт:

- присуство/одсуство

Давай .... Мама, поцелуй нас, и мы поехали! Автобус отходит через полчаса. **ОР4Т7/1**

-Здравствуй, Серёжа! С мягкой посадкой тебя! - говорит брат. Он берёт мой рюкзак, и мы едем к нему домой. **ОР3Т1/ 3**

Давай-ка мы тебя потянем за уши. Расти большой, будь счастливый!
- Спасибо, ребята! **ОР2Т3/1**

Врач: - Времени нет? Это плохо. Открой рот. Скажи "А".
Дима: А-а-а. **ОР1Т15/1**

- учесталост употребе код различитих типова саговорници. *У ОР3 у текстовима је потпуно одсутан физички контакт тако да не стичемо представу о његовим правилима као и учесталости употребе међу различитим типовима саговорника.*

Комуникативна љубазност

- присуство/одсуство

- Ого-го! Четыре недели! То-то я тебе дозвониться не мог. **ОР3Т7/1**

- са којим типом саговорника преовлађује

Слушай, Серёга, на последнем занятии нашей экологической секции я по настоящему, потрясся. **ОР3Т8/1**

Алёша, ты видел Милины фотографии?
- Где, в Фейсбуке? **ОР3Т1/1**

Звонок в дверь. Надя открывает.
Витя: Доброе утро, сестрёнка!
Надя: Витя приехал! Привет!
Папа: С приездом, сынок! **ОР1Т7/1**

Лара: Ой, Дана, я так рада, что мы с тобой опять вместе!
Дана: Я тоже очень рада. Ну, рассказывай, что делала на каникулах. **ОР2Т2/1**

Комуникативне околности

- **с**клоност комуникацији у покрету, у просторији док седите, стојите, за столом, једете итд.

Давай сядем на метро и поедем в центр. А там - пешком. **ОР4Т5/1**

А в конце нашей , первой прогулки можно погулять по Александровскому саду.
Мила и Алёша: Пошли! **ОР4Т5/1**

- Я и не волнуюсь. Давайте сядем перед дорогой.
- Давай **ОР4Т7/1**

- Здравствуй, Майечка, проходи.
- Привет, я не опоздала? **ОР3Т1/2**

Самолёт приземлился. В зале ожидания стоит Женя.
-Здравствуй, Серёжа! С мягкой посадкой тебя! - говорит брат.
Он берёт мой рюкзак, и мы едем к нему домой. **ОР3Т1/3**

(На улице у входа в школьный двор одной московской школы.)
Дана, Горан: Здравствуйте,ребята!
Дима: О, Горан, Дана! Привет!

Ляля: Данечка! Здравствуй! С приездом! Когда вернулись? Вчера? **ОР2Т1/1**

Дана, ты где?
Дана: Выхожу из автобуса. Иду домой с тренировки. А ты? **ОР2Т4/2**

Витя: Спасибо. Как хорошо в этой комнате! Вы мебель переставили?
Мама: Да. Столик был здесь, у окна, а теперь он там, у дивана.
Папа: И я могу играть в любимую игру за столиком.
Мама: Теперь удобно и читать, и играть, и смотреть телевизор.
Витя: Правда, удобно. **ОР1Т7/1**

Монолошко комуникативно понашање

„Монолог је говор једне особе упућен аудиторијуму. Циљ монолога јесте да се слушалац информише или о каквом осећању и емоцијама, или подстиче на одређену радњу" (Щукин 2015: 399-400). Поред појмова *монолог* и *дијалог* користе се и појмови *дијалошки текст* и *монолошки текст*. У уџбеницима наилазимо не само на класичан монолог, односно монолошки текст, већ и на репродукцију дијалошког дискурса у монологу. У њему се обично директно преноси дијалошки дискурс, коментарише или додатно описује нешто што је већ речено. У овако датом монолошком дијалогу централни субјект најчешће води разговор са одсутним саговорником.

Монолошко комуникативно понашање приказује се кроз пет фактора и више параметара. У уџбенику за 5. разред основне школе не налазимо ниједан монолошки текст, док у уџбеницима за 6., 7., и 8. разред свега три до четири текста у форми монолога.

1. **Фактор адресата.** Познато нам је да адолесценти у свом монолошком обраћању информације најчешће адресирају вршњацима и блиским људима, породици, ређе наставницима и непознатим одраслим особама. У анализираним текстовима говор се упућује искључиво вршњацима, или су монолози стилски неутрални, што значи да немају конкретног адресата коме се обраћају. Што се тиче пола, оба пола су у једнакој мери заступљена, а број слушалаца углавном варира од једне до неограниченог броја особа. Када су слушаоци адолесцената вршњаци, пријатељи и познаници, у неформалном окружењу, адолесцент говори доста гласно, док је у формалном јачина звука средња. У анализираним текстовима запажање је да је тон од средње јачине ка вишој.

2. **Садржајно-тематски фактор.** Овај фактор обухвата два параметра који се односе на теме монолога и репродукцију готових текстова попут шала, анегдота, вицева итд. Иако адолесценти воле да говоре о себи, понекад и да се хвале о успеху, постигнутом голу, оцени, у монолошким текстовима у уџбеницима не наилазимо на такве примере. Теме се искључиво односе на путовања и опис места која су у оквиру тих путовања обишли. Такође, не наилазимо на монолошке текстове у којима се репродукују шале и анегдоте.

Параметри:

- **приоритетне теме**

Видели смо да се информације адресирају искључиво вршњацима и теме се у највећем броју односе на опис путовања кроз градове, пределе Русије и Србије, њихове географске карактеристике, затим, одлазак у викендицу, на пецање итд.

- **репродукција готових текстова**

Примере за овај параметар не налазимо у анализираним текстовима.

3. Комуникативно-стратешки фактор обухвата два параметра, стратегију само-презентације и стратегију контроле над иницијативом. Адолесцент тежи да буде занимљив саговорник тако да свесно бира тактику привлачења пажње, за разлику од деце узраста до седам година рецимо, када се то ради несвесно.

Параметри:

- **стратегија самопрезентације**

Я бы не хотел родиться в другом городе. Часто думаю: почему я так люблю Москву? Почему горжусь, что я москвич?	**ОР4Т5/2**

В тот раз я сделал много интересных фотографий. Самые хорошие отправил по электронной почте знакомым и друзьям, и они поверили, что я там действительно был.	**ОР3Т1/3**

Я сегодня записался в секцию единоборства.	**ОР2Т2/3**

- **стратегија контрола над иницијативом**

Пришли мы, открыли дом и сарай, наносили дров, затопили печь. Мы нашли на чердаке две пары лыж, надели их и отправились в лес.	**ОР4Т6/2**

„Я купил билет на самолёт Москва-Красноярск. Потом послал Жене телеграмму: Вылетаю второго июня. Рейс номер 408 (четыреста восемь). Встречай. Серёжа.”	**ОР3Т1/3**

ОР2 у уџбенику за 6. разред не налазимо примере за наведену стратегију

4. **Прагматични фактор** укључује пет параметара и то параметар формуле за привлачење пажње тј. које речи и изразе адресант користи у свом обраћању да би привукао пажњу. Адолесцент најчешће сам иницира разговор или исповеда какву причу, анегдоту када се налази међу вршњацима и блиским особама, док када се нађе у присуству непознатих одраслих, онда ту иницијативу препушта њима. Други параметар је формула за одржавање пажње и интересовања за оно о чему се говори и она се постиже не само изношењем занимљивих чињеница, већ и гестикулацијом, променом тона итд. Монолог се завршава најчешће изразима који се користе приликом опраштања, емоционалност је у сваком од њих присутна и то позитивне емоције, усхићења, радости, узбуђења поводом онога што су видели, доживели и саопштили. Саму евалуацију монолога врло ретко артикулишу, за разлику од дијалога када често користе евалуативни речник.

Параметри:

- **формуле за привлачење пажње**

Что же делать?- думал я. - Как быть? У кого просить помощи?	**ОР4Т6/2**

Алёшка, привет! Мы с Милой осваиваемся в Петербурге. Ленин брат Дима (очень симпатичный!!!) показал нам сегодня город.	**ОР3Т4/3**

Привет Вова! Жаль что ты заболел.	**ОР2Т2/3**

- **формуле за одржавање пажње и интересовања за оно о чему говори**

Я вспомнила о тебе. Как бы тебе понравилась эта поездка!	**ОР4Т7/2**

Но почему для того нужно было разваливать её жизнь, Лёлькину? Новый дом, новая школа - ничего ей не нравилось.	**ОР3Т3/2**

Ещё новость: Анатолий Андреевич объявил, что весной в школьном дворе нам устроят теннисный корт. Ура!	**ОР2Т2/3**

- **формуле за завршетак монолога**

Скоро разойдёмся в разные стороны, в другие школы. Мы расставались со своим детством. С приветом, Милена.	**ОР4Т7/4**

Пока, Алёша! На днях напишу ещё. Сказка продолжается.	**ОР3Т4/3**
И на всю эту красоту опускается лёгкий пушистый снежок. Как хорошо!	**ОР2Т4/3**

- **евалуација структуре монолога**

Надеюсь, что и твоя экскурсия тоже удалась. Ожидаю обещанный подробный рассказ , конечно, фотки.	**ОР4Т7/2**

- **емоционалност монолога**

Я так много видела, мне трудно выделить самое сильное впечатление. Каждый город красив и неповторим!	**ОР4Т7/2**

Даже своя комната впервые по-настоящему своя - чужая. С видом на гаражи. Лёльке здесь плохо. Плохо!	**ОР3Т3/2**

Наши девочки молодцы. Они выиграли обе встречи. Знаешь, как мы все за них болели!..	**ОР2Т2/3**

5. Фактор невербалног понашања користи се и у монолошком дискурсу, није везан само за дијалошки дискурс. У оквиру овог фактора издваја се седам параметара и то: гестикулација, мимика, пауза, дистанца, темпо, физички контакт и комуникативна учтивост. Утврдити ове параметре кроз текстотеку уџбеника је углавном немогуће јер сам адресант не говори о својој гестикулацији или мимици док нам препричава доживљаје и осећања, а у текстовима не постоји нека анотација која нас на то може упутити. Делимично би ово било могуће само на основу илустративног материјала, уколико би илустратор обраћао пажњу на параметре који нас интересују, што углавном није случај. Не можемо илустровати примерима ништа што се односи на гестикулацију, мимику, дистанцу и физички контакт, али можемо рећи на основу аудио материјала да је темпо монолошког говора успоренији у односу на дијалошки говор, субјект који говори прави већу паузу и у већој мери је присутна комуникативна љубазност у односу на дијалошки говор.

Рецептивни аспект повезан је са карактеристикама перцепције сопствене комуникативне праксе и перцепције комуникативне праксе других људи. У оквиру овог аспекта нисмо могли да спроведемо анализу као што смо то учинили са претходним аспектима. Зашто? Зато што нисмо могли наћи примере у уџбенику који се односе на перцепцију сопственог говора и понашања јер то подразумева да у садржају морају бити дати примери процене ученичког говора, да ли уочава сопствене грешке и грешке других,

као и њихов однос према њима. То даље значи да овом аспекту и анализи не можемо приступити онако како смо то учинили са претходним, већ је потребно приступити на другачији начин, методом интервјуа рецимо и то само у завршној години основне или средње школе да бисмо могли добити валидне резултате. С обзиром на то да се методологија и инструменти морају пажљиво осмислити и да захтева дужи временски период праћења и анализе напретка, онда ово мора бити предмет посебног рада који ће се лонгитудинално проучавати.

Поред односа према сопственом говору и понашању, потребно је још проучити шта би за ученика била идеја комуникативног идеала, да ли ју је могуће достићи, и да ли је његова присутност извесна. Такође, поред сопствене перцепције потребно је проучити и факторе перцепције комуникативне праксе других попут родитеља, вршњака, наставника. Каква су му комуникативна очекивања, што значи, шта очекује од различитих типова саговорника, које информације очекује, који степен реализације комуникативних очекивања очекује итд. У оквиру овог аспекта потребно је испитати и комуникативни идеал који очекује од других, коју врсту комуникације сматра добром или лошом; које речи и изразе сматра добрим или лошим; какав је његов однос према вулгарности (ако је упућена од стране друга рецимо); које теме комуникације воли или не воли; који саговорник је по његовом мишљењу добар или лош; са ким воли или не воли да комуницира итд. Какав је однос према говорном окружењу, према грешкама у говору других, да ли разуме поједине речи и изразе које чује од других, да ли се интересује за етимологију речи, да ли разуме комуникативне намере итд. У овом случају најбоље би било да када радимо интервју и пратимо напредовање ученика да се побринемо да његови саговорници буду изворни припадници циљног језика, у нашем случају руског језика, јер на основу резултата које бисмо добили можемо директно контрастирати језике, културу и слике света и изводити закључке о комуникативном понашању припадника две различите социокултурне средине.

Као и код рецептивног, тако и код реактивног и нормативног аспекта не можемо спровести анализу на начин као што смо то учинили са продуктивним аспектом. Сматрамо да предложено лонгитудинално истраживање треба да обухвати поред рецептивног и реактивни и нормативни аспект.

Реактивни аспект рефлектује карактеристике одговора детета на одређене комуникативне радње других. То подразумева да морамо забележити како ученик реагује на захтеве, похвале, комплименте, коментаре, псовке, казне, наређења: на позитиван или негативан начин, и како реагује на одређену тему која га интересује или не интересује: негативно, позитивно или уопште не реагује. Или бар да одредимо које лице пратимо у садржају уџбеника и да кроз њега реконструишемо реакције припадника руске заједнице.

Нормативни аспект показује однос према нормама говора и комуникативног понашања. Тај однос може бити однос ученика према нормама говора и понашања које среће у текстовима, или однос представника руске културолошке средине који опет ваља циљано пратити кроз текстове, ако структура текста то дозволи. Уколико бисмо извршили такву анализу учинили би то пратећи следеће факторе: фактор нормативности говора ─ где посматрамо говор у погледу његове исправности, типичне грешке у говору, какав се говор сматра исправним, говорни укус...; какав је однос према нормама говора, да ли познаје основне норме, да ли их поштује, да ли исправља грешке у говору, жели ли да научи правилан говор итд. Фактор етикеције подразумева познавање говорног бонтона, његову усклађеност, старосне карактеристике знања, разумевање и усклађеност са говорним бонтоном, однос према говорном бонтону. Такође, степен усклађености са нормама, усклађеност дечјег говорног бонтона са нормама „одраслих” итд.

Ово су главни фактори и параметри које је предложио И.А. Стерњин и други представници Вороњешке школе сматрајући их релевантним за описивање комуникативног понашања деце млађе од седам година, а могуће их је применити и за описивање комуникативног понашања адолесцената. Опис аспеката других старосних или социјалних група, или пак комуникативног понашања појединца аспекти, фактори и параметри се

мењају и проширују у зависности са којим групама, појединцима или народима ће се поређење вршити. Само је важно истаћи да се модел описа аспекта комуникативног понашања гради на основу техничких аспеката, фактора и параметара који су у току истраживања показали најупадљивију националну, групну или личну специфичност.

7.5 Анализа уџбеничких текстова према параметарском моделу комуникативног понашања

Параметарски модел који претпоставља системски теоријски опис комуникативног понашања заснован је на скупу параметара помоћу којих се може описати комуникативно понашање било које нације, групе или појединца, монокултурно или контрастивно. У оквиру параметарског модела разликујемо комуникативне факторе, комуникативне параметре и комуникативне особине. Својства издвојена од стране Стерњина (Стернин 2000: 35-41) и систематизована у параметре омогућила су нам да урадимо анализу текстова из серије уџбеника *До встречи в России* за гимназију које ученици користе у настави. Нисмо узели у обзир уџбенике за основну школу јер у њима нисмо могли наћи довољан број примера за илустрацију комуникативног понашања Руса. Слика коју бисмо добили била би непотпуна и самим тим недовољна за доношење било каквих закључака. Кроз табеларни преглед дали смо примере из текстова за сваки параметар са израженом особином комуникативног понашања представника руске социокултурне заједнице. Ово је само једна од перспектива комуникативног понашања и то уџбеничка, која не мора да се поклопи са оном која је реална. Параметарски модел укључује факторе као што су контактност, комуникативна самопромоција, отвореност, комуникативна срдачност, однос формалне и неформалне комуникације, љубазност, регулативност, толеранција, тематска усмереност комуникације, круг комуникације, близина саговорника, гестовна активност, израженост мимике, јачина и темпо комуникације. За сваки фактор, и за сваки параметар у оквиру фактора нашли смо одговарајући пример који нам пружа увид у комуникативно понашање представника руске социокултурне заједнице.

ТАБЕЛА 4. Примери комуникативног понашања према параметарском моделу описа

ФАКТОР КОНТАКТНОСТ		
Параметар	**Пример**	**Особина**
друштвеност	*Все знакомые молодые люди, которых она встречала, были направлены на какие-то разовые радости. Они пили водку, веселились, казалось, не думали о том, что будет завтра и послезавтра. Наташа этого не понимала. Она постоянно к чему-то готовилась: то к вступительным экзаменам, то к выпускным. Сейчас она готовилась к конкурсу, и от этого зависела вся её будущая жизнь.* **ДВВР2**	одсуствује
емоционалност	*Тогда этот человек говорит мне: „Скотина!” Я ответил ему, что скотина - это его отец, а не я. Как только я сказал эти слова, я упал от удара. Я, понимаешь, первый раз был на матче и не знал, какой характер у болельщиков.* **ДВВР1**	веома висока

комуникативна демократија	*- Конечно. Фильм может нравиться, может не нравиться это самое главное. Мне приятно, когда людям нравится моё кино, и они смотрят его с удовольствием . Мои фильмы не скучные, не длинные, не тоскливые. -* **ДВВР4**	приметна
комуникативна доминација	*А куда ты понесёшъ его? испугалась Наташа. - Понесу к отцу и матери, куда же ещё! - ответил дед. - И тебя тоже.* **ДВВР2**	висока
слобода укључивања у комуникацију	*Мы пошли по набережной Невы. Была чудная лунная ночь. Сначала мы шли молча , но вскоре Пётр Ильич заговорил : - Ведь вы хотите быть художником. Почему же вы поступили в университет? Я начал объяснять ему, а потом спросил, почему он до консерватории учился в училище правоведения.* **ДВВР3**	висока
слобода упуштања у контактност	*- А как вас зовут, сосед напротив? - Женя ... То есть Евгений Павлович ... - А меня Наташа.* **ДВВР2**	висока
контакт погледом	*Никитин смотрел и смотрел. Вот она встала, потянулась, подошла к окну и посмотрела на Никитина.* **ДВВР2**	пожељан
пауза у комуникацији	*-Я слушаю вас, - прозвучал голос, серебряный, как арфа. Никитин молчал. - Я ничего не слышу, - доверчиво сказал голос. -А я молчу, - сказал Никитин. - Почему? - Видите ли ...* **ДВВР2**	веома висока
корелација формалне и неформалне комуникације	*И вдруг приближается ко мне тот парень. - Послушайте, девушка, - начинает неопределённо. - Да? - спрашиваю я, почему-то робея. - Девушка, у вас нет жетона?...Значит, так, - говорит очень по-деловому, - разрешите пригласить вас в театр. - Меня? - спрашиваю я, растерянная. - Кого же ещё? Вас! - Но может быть ... придут? - Не придут! - резко говорит парень и машет рукой.* **ДВВР4**	доминира формална
улога световне комуникације о уобичајеним стварима из животне свакодневице	*К нам пришли гости и спросили: - У вас есть сахар? - Должен быть. вчера купили килограмм. Гость улыбнулся: - Вы что, сошли с ума? Купите несколько мешков сахара. Скоро в магазине не будет сахара! Обратите внимание, не несколько кило грамм, а несколько мешков!* **ДВВР3**	приметна
ФАКТОР КОМУНИКАТИВНА САМОПРОМОЦИЈА		
Параметар	**Пример**	**Особина**
израженост самопромоције личности	*С моей точки зрения, сейчас происходит кризис человеческих ресурсов. Под этим понимаю серьёзную проблему - большинство людей не представляет себе, на что они способны, не знают, в чём на самом деле состоят их таланты, каковы их возможности. И многие поэтому заключают,что у них вообще нет никаких талантов.* **ДВВР4**	одрицање од самопромоције

самопрезентација	*Но мне не тяжело быть старшей сестрой. У меня комфортные условия: у меня есть своя комната, своя машина. Я вожу младших в школу, мне это нравится, я пораньше выезжаю и не опаздываю в университет. Мне всегда с ними весело, мы смотрим вместе фильмы, готовим вместе... Младшие слушаются меня в отсутствие мамы, и я могу её заменить, мне это нетрудно.* **ДВВР3**	активна
ФАКТОР ОТВОРЕНОСТ		
Параметар	**Пример**	**Особина**
искреност	*Я был лысый, худой, сутулый и в очках. Женщины обращали на меня внимание только в одном случае, когда надо было передать пять копеек за проезд в переполненном автобусе.* **ДВВР1**	веома висока
отвореност у комуникацији	*- После этого команда, из-за которой я пролил кровь, стала дорога моему сердцу. Другие люди тоже вошли в азарт. Никто уже не видел, что делают на поле. Все били друг друга. Я тоже начал бить какого-то человека и чуть не убил его. Хорошо, что он вовремя сказал, что болеет за мою команду. Потом какой-то мужчина начал бить меня . Я кричу сыну: „Помоги!”, а он не слышит: он на поле бьёт судью.* **ДВВР1**	висока
ФАКТОР КОМУНИКАТИВНА СРДАЧНОСТ		
Параметар	**Пример**	**Особина**
поздрављање са добром намером	*- Алло ! Это Оружейная палата? - Да. Слушаем Вас. - Скажите, пожалуйста, когда вы работаете? Когда у вас выходной день? - Музей открыт с десяти до семи каждый день, кроме понедельника. - А можно у вас заказать экскурсию по музею? - Экскурсии у нас в 11 часов, в час, в 15 и в 17 часов. Есть и аудиогид. - Спасибо за информацию.* **ДВВР3**	приметно
осмехивање	*- Привет! - говорит она, улыбаясь . - Меня зовут Лида Басова.* **ДВВР2**	приметно
ФАКТОР ОДНОС ФОРМАЛНЕ И НЕФОРМАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ		
Параметар	**Пример**	**Особина**
тежња ка неформалној комуникацији	*-Видите ли ... Вы меня совсем не знаете ... И даже не представляете ... я ваш сосед ... Из дома напротив ... - Ну чему не представляю? У вас полосатые занавески. Утром вы делаете гимнастику и пьёте молоко прямо из пакета. - Значит, вам меня тоже видно? Тоже. Никитин вытер лоб рукавом.* **ДВВР2**	изражена

приоритетност неформалне комуникације	*Я хотел возразить ему, но он перебил меня: - Нет, нет, не спорьте, я знаю, что говорю . Советую вам, юноша, запомнить это на всю жизнь: вдохновение рождается только из труда и во время труда.* **ДВВР3**	слабо изражена
ефикасност формалне комуникације	*Секретарь говорила ему, что билет можно купить в трамвае. Макс так и сделал . Но он не знал, что билет надо ещё и компостировать!... Потом он звонил в офис, секретарь объясняла ему, как ехать.* **ДВВР2**	ниска
ФАКТОР ЉУБАЗНОСТ		
Параметар	**Пример**	**Особина**
опрезност према странцима	*Тогда мне пришла в голову одна мысль. В доме, где я жила, жила молодая девушка, очень красивая ... Та самая, которая приходила к вам под Именем Анны Николаевны Мауриной. Она тоже была без денег, и я предложила ей следующий план. Я буду писать, а она - носить мои рассказы в редакции.* **ДВВР2**	приметна
дозвољеност грубости	*Я приходила несколько раз, мне говорили, что вы заняты, чтобы я пришла через неделю ... Наконец ваш секретарь вернул мне рассказ. Простите меня, но вы его не читали! - Этого не может быть!* **ДВВР2**	приметна
љубазност према непознатима	*На улице он спросил у девушки: „Скажите, где здесь матрёшки?” Девушка удивлённо сказала: „Матрёшки можно купить на Арбате, но это далеко”.* **ДВВР2**	приметна
љубазност према познаницима	*- Знаешь, мне не нравится расположение мебели у меня в комнате. Очень тесно! - Давай переставим! Я тебе помогу. - Давай! Письменный стол поставим у окна, а шкаф и комод попробуем передвинуть направо. - Хорошо. А куда поставим кресло? - около столика . И ещё картину повесим над диваном.* **ДВВР2**	висока
љубазност према старијима	*Я недавно зашёл поздравить с днём рождения мою бывшую учительницу литературы Нину Матвеевну. Нина Матвеевна уже пожилая дама, но держится она бодро, прямо, весело и внешне похожа на балерину в отставке.* **ДВВР2**	пожељно
љубазност према деци	*Через минуту приходит ответная смс: „И ты меня.” Всё хорошо, и можно жить дальше.* **ДВВР4**	пожељно
љубазност деце према родитељима и старијима	*При этом осознаёшь, что не можешь спокойно слушать музыку, есть, пить, жить, в конце концов, - не помирившись с мамой, не найдя решения для примирения. Звонить боюсь. Боюсь делать хуже. Мой голос, вечно взволнованный, меня по вот. Пишу смс: „Прости меня, ради Бога!”* **ДВВР4**	висока

љубазност према женама	*Ни капли не жалею. Во первых, я вполне комфортно себя чувствую в преимущественно мужском коллективе. У меня много очень хороших друзей среди молодых людей, и относятся они к нам прекрасно, потому что на факультете учится мало девушек.* **ДВВР4**	висока
љубазност особља	*- Как вы думаете, мне идёт эта куртка? - Да, она вам к лицу, и размер ваш. Сидят на вас прекрасно. Берите, не пожалеете. - Так...-Сколько она стоит?- 6990. -Да, не много дороговато для меня. - Но она вам так идёт! И не велика и не мала, как раз впору. - Хорошо, уговорили. Беру. Где касса? - Подождите, я выпишу вам чек. Вот, возьмите. Касса вон там, у входа в наш отдел. - Спасибо.* **ДВВР3**	висока
немешање	*Все сидят, наблюдают, чем всё это кончится . Девушка захотела „зайцем" проехать, да не удалось, попалась!* **ДВВР2**	пожељно и углавном поштовано
пажљиво слушање	*Ну, и потом, конечно же, было не без приключений. Разве я могу без них? - Да уж, с тобой вечно что-нибудь случается. И что случилось на этот раз?* **ДВВР2**	карактеристично
ФАКТОР РЕГУЛАТИВНОСТ		
Параметар	**Пример**	**Особина**
жеља да се модификује понашање саговорника	*-Каждые пять минут ты будешь звонить моим родителям и говорить, что очень ждёшь меня, а я ещё не пришёл ... Понимаешь? Пока не почувствуешь, что они от волнения сходят с ума. Не в буквальном смысле, конечно ...* **ДВВР1**	приметна
ФАКТОР ТОЛЕРАНЦИЈА		
Параметар	**Пример**	**Особина**
стремљење ка постизању компромиса	*Поймите, ему это надо, поймите, ему это необходимо, - повторяет Лида. Мы идём к шефу, мы просим, мы оказываем, что Женя может и должен работать с нами ... Шеф долго молчит. - Ну что ж, - наконец говорит он, - я согласен.* **ДВВР2**	висока

нескривена расправа о несугласицама	*- Ах, юноша, не говорите банальностей! Нельзя ждать вдохновения, да, и одного его недостаточно: нужен прежде всего труд, труд и труд. Помни, что даже гениальный человек ничего не сделает не только великого, но и среднего, если не будет много трудиться. Я себя считаю самым обыкновенным человеком ...* **ДВВ3**	допуштена
прихватање емотивног спора	*- У мамы голос дрожит? - спрашивал я. Дрожит. Мне было жалко маму и папу. Особенно маму ... Папы в таких случаях бывают как-то спокойнее. А мама... Но я действовал ради высокой цели! Я спасал нашу семью.* **ДВВР1**	високо
категорично изражавање неслагања	*„Нет, - сказал я. -Судья сделал неправильно! Это был прекрасный гол! Наверное, судья получил взятку!”* **ДВВР1**	веома високо
љубав према критици	*-К-как знакомы?-удивился Дрынов. - Да так. Вы провожали меня с танцев два месяца назад. За это время вы хорошо сохранились, если не считать, что у вас отшибло память. Прощайте. И запомните - Ренессанс, а не Росинант. Я и в тот раз вас поправляла, - проговорила она холодно и свернула вдруг в большие каменные ворота.* **ДВВР1**	изражена
избегавање конфликтних тема комуникације	*Ты слышала, что у нас открыли контактный зоопарк? - В центре Москвы? - Не совсем в центре, но, недалеко. Там животные не сидя: грустно в клетках, а ходят на просторе и их можно погладить, покормить. - С удовольствием поеду туда. Мне очень хочется покормить зверюшек, почесать им спинку, брюшко, ушко, ведь нигде нельзя этого делать! Что там есть? Есть птицы, кролики, козлята, цыплята, ёжики, хомяки, карликовые свиньи ...* **ДВВР3**	изражена раширеност употребе
инсистирање на свом ставу	*- Люди, которые работают над дизайном квартир, часто говорят, что трудно обставить комнату для подростка. Почему они так считают? - В подростковом возрасте ребёнок всё отрицает и требует чего-то необычного, оригинального, того, чего нет у других. Часто он сам не понимает, чего именно он желает. - Мне 17 лет. Моя комната должна исполнять роль кабинета, спальни и гостиной. Как мне обставить такую комнату?* **ДВВР2**	веома раширено у употреби

категоричност у формулацији проблема	*Склонившись над бумагой, кричал во вес голос, угрожая математической формуле: „У-у-у! Рогатая! Уж какая рогатая! Тебя одолею!...Убью!” И когда называли его гением, он морщился, махал руками и ворчал: -Какой там гений! Трудился всю жизнь, вот и стал гений...* **ДВВР1**	веома раширено у употреби
прекидање саговорника	*- Очень большая! - сказала Лиля. Первое марта у меня уже занято. Я обещала пойти на каток ... - Кому? - перебил я.* **ДВВР1**	допуштено
дозвољеност неслагања	*Она! Я спросил: „Вы Зоя?” - „Да”, - ответила она. - „Вас должен встретить Володя?” - „Да”. Ну, я объяснил ситуацию, взял её чемодан, и мы поехали на другой вокзал. По дороге я рассказывал ей смешные новогодние истории, а сам чувствую, что невеста друга нравится мне всё больше и больше. Кошмар!* **ДВВР2**	неподстицајно
ФАКТОР ТЕМАТСКА УСМЕРЕНОСТ КОМУНИКАЦИЈЕ		
Параметар	**Пример**	**Особина**
прихватљивост отвореног разговора	*Она молчала долго и у самой земли сказала: „Раньше вы были так прекрасны и беспомощны ... Куда всё это ушло? Вы стали, извините, похожи на всех наших мальчиков из сборной. Это так скучно!”* **ДВВР1**	веома висока
ширина информација о којима се расправља	*- Запомни этого человека, - сказала она. - Это Пётр Карагеоргиевич, внук отважного Кара-Георгия. Мать Петра была из рода Ненадовичей, а они наши родстве ники ...* **ДВВР2**	висока
интимност тражене информације	*У меня к тебе просьба, - неуверенно проговорил Женя. - Понимаешь, Саша, - волнуясь, сказал он, - мы с Лидой решили пожениться ...Это, конечно, неважно, - добавил он, - но всё таки скажи, опиши какая она?* **ДВВР2**	висока
интимност саопштене информације	*Однажды во время прыжка с высоты 2400 метров, я, перекричав ветер, признался ей в любви.* **ДВВР1**	висока
ширина информације која се саопштава	*Действовать надо было быстро, решительно. Но как? .. Я где то читал или даже слышал по радио, то радость и горе объединяют людей ... И я решил начать с радости ... И тогда я пошёл на крайность: я решил объединить их при помощи горя - исчезнуть из дому, временно потеряться.* **ДВВР1**	приметна

истрајност у добијању информација	*- Да ты только послушай! Тут , конечно, чуть не заплакала: „Ребята, - говорю, - ну откуда у меня такие деньги?! Я только что приехала ... Я - гостья столицы ...” „А с гостей столицы, - ухмыляется второй, - мы штраф в воином размере берём. И желательно в валюте”. Ничего не поймёшь: то ли это серьёзно говорят, то ли всё шуточки ...* **ДВВР2**	висока
тежња ка континуираном стицању нових информација	*- И, действительно, интересно, чем же всё это кончилось?! - Ни за что не угадаете! - Ну, не тяни! Рассказывай!* **ДВВР2**	веома висока
ширина проблематике о којој се полемише	*Найдётся ли хоть один, пусть самый нехороший человек, который желал бы успеха злодею на сцене? Нет такого! Все мы, сидящие в этом зале, незнакомые и непохожие, - все мы заодно! За правду, за справедливость, честность и чистоту!* **ДВВР4**	приметна
проблеми у свакодневној комуникацији	*Добрый вечер! Слушай, я подъехал уже, ты уже заканчиваешь? Ну я тут внизу стою, давай, я тебя до дома довезу, кофейку выпьем ... если хочешь ... А-а ... банкет, да, конечно, да, да ... Ну давай после банкета, я тебя дождусь ... Тебя везут? А кто? Ого! Ну да, ну конечно, ещё бы. Тут уж извини, да ... Угу. Пока.* **ДВВР2**	приметни
оцена комуникације	*Постараюсь объяснить тебе. В истории о Косовской битве заключается вся вера, мудрость и этика сербского народа... Сейчас понятно, почему о Косове говорят, как о светой земле. Погибшие сербские воины своими телами, своей жертвой осветили поле. - Да, ты прав.* **ДВВР1**	висока
комуникативни песимизам	*И так хочется сказать: мамочка, милая! можно я выключу свет и в темноте оденусь! Или так сказать: мама! как же я мог забыть! сегодня ж первых двух уроков нет!!! Или: мама, что-то меня так прихватило! Ой! ой! Ничего не сказал, встал и пошёл одеваться.* **ДВВР2**	изражен
дискусиони карактер комуникације	*- Рыжая, - сказал я. - нос вздёрнутый, на носу веснушки, а глаза ... - Я так и знал, - весело перебил меня Женя. - Я очень боялся, что ребята всерьёз ей комплименты говорят ... - Она красивая, - повторил я. - Она единственная, - легко и радостно сказал Женя. - Она очень красивая, - крикнул я, но Женя меня не слушал.* **ДВВР2**	изражен

фокус спора на решавање проблема	*Подходит этот человек к нам и говорит: „Вот это билет мой, а вот это билет этой девушки”. Парни от удивления даже рты раскрыли. Да и я, честно говоря, онемела. Ну представляете?! Как повезло! - Да-а, здорово!* **ДВВР2**	висок
комплементарност комуникације	*Весна. Зелёные деревья, цветы. Мы едем за город. - Какой аромат, - говорю я. - да, кажется, где то течёт бензин, - отвечает мой любимый. - Смотри, какие цветы! - радуюсь я. - Да, и то стучит в моторе, - говорит он. Мы останавливаемся.* **ДВВР3**	веома висока
удео хумора у комуникацији	*- Я им сказал, что она, как ... Нефертити: рыжая, нос вздёрнутый, на носу веснушки, а глаза ... Они начали смеяться, как ненормальные ...* **ДВВР2**	приметан
степен табуизираности у комуникацији	*- Вас хочет видеть госпожа Маурина. - О, Маурина! Попросите подождать. Я подбежал к зеркалу, поправил галстук и вышел. Передо мной стояла пожилая женщина, маленькая, толстая, плохо одетая. - Маурина, - сказала она. - Извините, вы наверное мать Анны Николаевны? - Нет, я сама Анна Николаевна Маурина. - Но...я знаю Анну Николаевну...* **ДВВР2**	висок
ФАКТОР КРУГ КОМУНИКАЦИЈЕ		
Параметар	**Пример**	**Особина**
стремљење за постојаношћу круга комуникације	*Увидев её, мы немного теряемся, но потом берём себя в руки и начинаем знакомиться. Первый знакомится Юра. Он сильно пожимает ей руку. Артур вежливо и тихо говорит: „Очень рад.”...Последним знакомлюсь я.* **ДВВР2**	приметно
однос групне комуникације и дијалога	*- Знаете, раньше я считал, что работа и спорт - это всё в жизни. А теперь мне кажется, что главное - это не только работа, но и лучи солнца, запах земли, шелест листьев ... Недавно мы с Лидой слушали, как шумит ручей ... Это же замечательно! Это же музыка! Он повернулся лицом к окну. Мы замолчали.* **ДВВР2**	преференца дијалошке комуникације
преферентне друштвене групе	*С двух сторон идут, билеты проверяют. От ужаса я похолодела: билеты я, конечно, забыла купить . „Ваш билет?” - пробасил один. Я: „Ой!” Он: „Что ой?” Я: „Ой, - говорю, - вы понимаете, я так спешу, так тороплюсь на встречу, что билеты совсем из головы вылетели” Он: „Вот вы заплатите штраф, и они из вашей головы никогда уже вылетать не будут”. Второй злобно захихикал. Я говорю:„ Очень остроумно!” А публика в салоне притихла.* **ДВВР2**	мала група (3 -5 саговорника)

ФАКТОР БЛИЗИНА САГОВОРНИКА		
Параметар	**Пример**	**Особина**
комуникацијска дистанца	*И вот я стою на перроне около вагона № 5 и внимательно смотрю на каждую девушку, которая выходит из вагона. Наконец я увидел очень симпатичную девушку. Она!* **ДВВР2**	прилично кратка
физички контакт саговорника	*На прощание она, стройная и красивая, погладила меня по щеке. - Будь умницей, - сказала мама . - И слушайся папу ...* **ДВВР2**	допуштен
ФАКТОР ГЕСТОВНА АКТИВНОСТ		
Параметар	**Пример**	**Особина**
интензитет гестикулације	*Дорогой он показывал все признаки влюблённости: старался заглянуть Наденьке в глаза, глубоко вздыхал и говорил останавливаясь...* **ДВВР1**	приметан
опсег гестикулације	*Я сначала встал. Потом я резко сел. Сомнений не было - да, это она, моя мать!* **ДВВР2**	широка амплитуда
емоционалност гестикулације	*Всё это время Наденька молчала и только несколько раз неопределённо улыбнулась. Дрынов это понял так: „Вы мне нравитесь, но я вас совсем не знаю.”* **ДВВР1**	приметно
ФАКТОР ИЗРАЖЕНОСТ МИМИКЕ		
Параметар	**Пример**	**Особина**
интензитет	*Мы с вами знакомы, - сказала девушка. Весь монолог она неопределённо улыбалась, но теперь по лицу её скользнула убийственная насмешка.* **ДВВР1**	висок
искреност	*- Да ну?! - говорит парень. - Здорово! - И в голосе его радость, и в голосе его торжество. Он хватает у билетёрши свои билеты, кивает мне на прощание и бежит, бежит к тому, другому театру, где его ждут.* **ДВВР4**	висока

ФАКТОР ЈАЧИНА		
Параметар	**Пример**	**Особина**
јачина тона	*А сейчас в моей душе что-то вроде эпохи Возрождения, как Это ... э ... Росинант. Да, Росинант! Я сам себя не узнаю. Одним словом, я страшно рад, что встретил вас. Мне вас не хватало.* **ДВВР1**	повишена
способност повећања јачине тона	*- Ну и дурак! -воскликнул он с раскаянием. - До сих пор я не знаю вашего имени! Но это от волнения. Простите ... как вас зовут?* **ДВВР1**	веома висока
ФАКТОР ТЕМПО РАЗГОВОРА		
Параметар	**Пример**	**Особина**
Темпо вођења разговора	*Алё, привет! Алё-о! У тебя музыка так громко играет, чё делаешь? А, танцуешь, да? Ну не одна, конечно, это понятно. Кому-то завидую сейчас. Так, может быть, всё-таки я заберу тебя? .. Да? Ну извини. Да .. . конечно, что ты ... Да нет, извини, просто ... просто .. . Я тебе завтра позвоню? Пока ...* **ДВВР2**	приметан
способност повећања брзине говора	*- Алё, доброе утро! Доброе утро, говорю, это я, привет! А что у тебя там так шумит? А, ты в душе ещё! Ой, извини ... извини ... угу, я попозже позвоню тебе, извини, пожалуйста!* **ДВВР2**	висока

Тумачећи резултате анализе уџбеничких текстова према параметарском моделу описа комуникативног понашања можемо закључити следеће: у оквиру фактора контактност параметри нам показују да представник руске заједнице у контакту са другим људима није толико друштвен, чак до тих граница да друштвеност изостаје, емоционалност приликом контакта са другом особом је веома висока и постоји изразита слобода у комуникацији. Комуникативна доминација је веома висока, као и слобода да се укључи у комуникацију. Приликом комуницирања успостављање контакта погледом је пожељно, пауза у току разговора је веома висока, доминира формална у односу на неформалну комуникацију и улога световне комуникације на теме из свакодневице је не више него приметна.

Представник руске социокултурне заједнице не воли самопромоцију, али је она ипак присутна. Веома је искрен и отворен у комуникацији. Приликом поздрављања у већини случајева показује добронамерност и осмехивање је веома изражено. Када се ради о формалној и неформалној комуникацији, представници руске заједнице склонији су неформалној комуникацији, а ефикасност формалне комуникације је ниска.

Када током комуникације сусретну, до тада њима непознату особу, не показују велику опрезност, напротив, веома су љубазни према непознатима, а још више према познаницима. Љубазност и учтивост према старијим и деци је пожељна, што значи не и увек присутна, док је љубазност према женама, и деце према родитељима и старијима веома висока. Љубазност особља, најчешће у хотелима и ресторанима је веома висока. Пожељно је, и углавном се то

поштује, немешање у разговор које уз то прати пажљиво слушање саговорника. Међутим, жеља да се модификује понашање саговорника је приметно.

Када говоримо о фактору толерантности представник руске социокултурне заједнице стреми ка постизању компромиса, прихвата емотивни спор и веома негодује када се са нечим не слаже. Нема проблем да јавно расправља о несугласицама, воли да критикује и инсистира на своме ставу. Постоји довољна раширеност антиконфликтних тема, категорични су у формулацији проблема уз не тако често прекидање саговорника. Не реагују баш подстицајно приликом изражавања неслагања. Што се тиче тематске усмерености комуникације прихватљивост отвореног разговора је веома висока, као и ширина информација о којима се расправља. Приватност поверене и тражене информације је такође висока и веома су истрајни у добијању информација. Ширина информације коју саопштавају је не више него приметна, и имају континуирану потребу да стичу нове информације. Ширина проблематике о којој се полемише, као и проблеми у свакодневној комуникацији су приметни, највећма воле да оцене комуникацију где је комуникативни песимизам прилично изражен. Дискусија током комуникације није увек присутна, напротив, а ако до дискусије дође фокус је на решавању проблема. Комплементарност комуникације је веома висока, са примесама извесне дозе хумора и великим степеном табуизираности у комуникацији.

Приликом комуникације представник руске комуникативне заједнице преферира мали круг људи саговорника, од три до пет, преферира дијалог у односу на групну комуникацију и жели да увек одржава један постојани круг комуникације. Близина саговорника је на краткој удаљености и немају ништа против физичког контакта приликом комуникације. Када гестикулирају, амплитуда гестикулирања је широка и интензивна уз изражену емоционалност. Мимика је такође веома интензивна и без лажних експресија, увек је искрена.

Јачина тона којом воде разговор и темпо разговора су повишени са вероватноћом повећања и јачине и темпа како комуникација напредује.

Подаци о руском комуникативном понашању, изложени од стране представника Ворињешке школе комуникативног понашања (Прохоров – Стернин: 55, 58, 61, 83), разликују се од наведених података до којих смо дошли у емпиријском делу овог рада. Наиме, представник руске социокултурне заједнице, према сазнањима Стерњина и сарадника, је веома друштвен, у разговору углавном неформалан, до те мере да је и у пословним односима лични договор делотворнији од формалног. Руси се не осмехују без потребе, „из учтивости”, нарочито приликом упознавања и поздрављања, као што је то карактеристично за неку другу заједницу, док је наша анализа показала да се у тим ситуацијама осмехују изражено, а интересантно је да се то поклапа са мишљењем ученика-испитаника који су као једну од битних особина Руса истакли, да су Руси насмејани. Даље, Рус не воли да се истиче, не воли да учествује у енергичној и јавној расправи пред очима других, више воли да посматра, процењује и дискутује. Започиње са активним заступањем неког става, али брзо и одустаје од њега. Као што видимо комуникативно понашање представника руске заједнице описано од стране Стерњина и сарадника, не поклапа се у потпуности са описом комуникативног понашања до којег смо ми дошли. Важно је да ови резултати истраживања буду усаглашени, ако нису, може настати проблем приликом изучавања руског језика као страног, јер као што морамо водити рачуна о тачности знања која преносимо о руском језичком систему рецимо, тако и знања која се односе на особине националног идентитета морају бити пренета са истом тачношћу. Ову ситуацију можемо избећи тако што ћемо прецизно дефинисати које елементе комуникативног понашања ће садржати текстови који улазе у састав уџбеника, и ригиднију проверу самих текстова на све елементе који су неопходни за стицање социокултурне компетенције.

На крају важно је да запамтимо, да параметарски модел представља теоријску базу за опис комуникативног понашања из монокултурне и конфронтационе перспективе, док ситуациони и аспекатски модел пружају грађу за генерализацију до које долазимо при конструисању параметарског описа. Ова три модела дескрипције комуникативног понашања, не само да се не искључују, већ се међусобно допуњују и пожељно је да приликом анализе да

ли групног, појединачног или националног комуникативног понашања користимо сва три модела комплементарно.

7.5 Анкетно истраживање и тумачење резултата

Да бисмо формирали потпуну слику о стицању социокултурне компетенције у општеобразовном профилу наставе, поред анализе уџбеника на присуство елемената комуникативног понашања руске етносоциокултурне заједнице, потребно је да сазнамо шта учесници наставног процеса, наставници и ученици, мисле о садржају уџбеника којим се служе. У ту сврху креирали смо Упитник за ученике и Упитник за наставнике уз помоћ Гугл форме упитника. Упитницима смо испитали мишљења, ставове и искуства ученика и наставника о усвајању социокултурне компетенције посредством уџбеника. Сматрали смо да ће нам њихови одговори помоћи да што објективније сагледамо социокултурне празнине у садржају уџбеника, однос према циљној (руској) култури која је предмет проучавања, и најзад да ћемо процесом триангулације тј. комбиновањем различитих извора података добијених од тзв. „дидактичког троугла" наставник—уџбеник—ученик пронаћи решења који ће утицати на повећање социокултурне компетенције ученика.

Упитник за наставника који смо креирали садржи следећа питања: 1. *Наставник/ца сам у основној школи, гимназији или средњој стручној школи*; 2. *Назив уџбеника који користим у настави руског језика*; 3. *На основу којих критеријума сте одабрали уџбеник који користите у наставном процесу*? (препорука колеге/колегинице; колега/колегиница коју сам заменио/ла користио/ла је тај уџбеник; насумично сам одабрао/ла са сајта Министарства; прегледао/ла сам уџбеник и допао ми се; прегледао/ла сам све уџбенике и сматрао/ла сам да је овај најбољи; друго); 4. *Када ученицима представљате садржај који се односи на ритуале и обичаје у Руса служите се*: (уџбеником; додатним материјалом који сте самостално припремили; свиме наведеним; друго); 5. *Када говорите о географском положају, флори и фауни Русије служите се*: (уџбеником; додатним материјалом који сте самостално припремили; свиме наведеним; друго); 6. *Када на часу руског језика говорите о невербалним средствима језика (мимика, гестикулација, дистанца, пауза...) служите се*: (уџбеником; додатним материјалом који сте самостално припремили; свиме наведеним; друго); 7. *Када ученицима говорите о говорној етикецији у Руса служите се*: (уџбеником; додатним материјалом који сте самостално припремили; свиме наведеним; друго); 8. *Када ученицима представљате садржај из сфере руске уметности служите се*: (уџбеником; додатним материјалом који сте самостално припремили; свиме наведеним; друго); 9. *Уз помоћ којих средстава дочаравате ученицима ситуације из свакодневног живота Руса?* (предвиђен је слободан одговор наставника); 10. *На који начин и уз помоћ којих средстава ученицима дочаравате норме понашања које прате говор Руса?* (предвиђен је слободан одговор наставника); 11. *На који начин и уз помоћ којих средстава ученицима дочаравате менталитет руског народа?* (предвиђен је слободан одговор наставника); 12. *На који начин и уз помоћ којих средстава презентујете ученицима безеквивалентну лексику?* (предвиђен је слободан одговор наставника); 13. *Шта бисте додали од социокултурних компонената у уџбеник руског језика којим се служите, а сматрате да тога нема или мањка?* (предвиђен је слободан одговор наставника).

Питања смо на овај начин формулисали с циљем добијања информација како и уз помоћ којих средстава наставници презентују ученицима социокултурне садржаје, и ако би им се пружила могућност да унапреде тај сегмент наставе и побољшају стицање социокултурне компетенције посредством уџбеника, шта би по њиховом мишљењу ваљало променити или додати/одузети уџбенику руског језика.

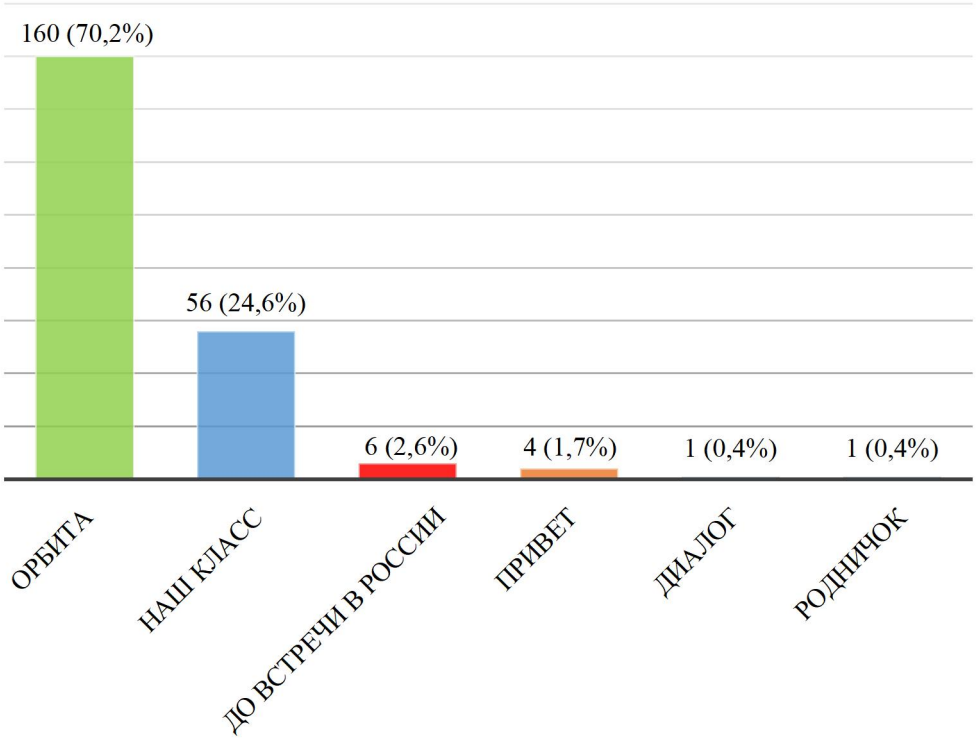
Упитник за ученике садржи следећа питања: 1. *Ученик/ца сам основне школе, гимназије, средње стручне школе*; 2. *Ученик/ца сам 5., 6., 7., 8., 1., 2., 3., 4., разреда*; 3. *Напишите назив уџбеника који користите на часу руског језика*; 4. *Где се географски простире Русија, о њеном биљном и животињском свету сазнао/ла сам из*: (уџбеника руског језика; неког

другог уџбеника; чуо/ла сам од наставника руског језика; чуо/ла сам од наставника неког другог предмета; читао/ла сам на интернету; не знам где се Русија простире, као ни о њеном биљном и животињском свету; друго); 5. *О делима руских сликара, књижевника, композитора, редитеља сазнао/ла сам из*: (уџбеника руског језика; неког другог уџбеника; чуо/ла сам од наставника руског језика; чуо/ла сам од наставника неког другог предмета; читао/ла сам на интернету; не знам ништа о делима руских уметника; друго); 6. *Које обичаје имају Руси сазнао/ла сам из*: (уџбеника руског језика; неког другог уџбеника; чуо/ла сам од наставника руског језика; чуо/ла сам од наставника неког другог предмета; читао/ла сам на интернету; не знам ни за један руски обичај; друго); 7. *Како се Руси понашају за столом у ресторану и у кући сазнао/ла сам из*: (уџбеника руског језика; неког другог уџбеника; чуо/ла сам од наставника руског језика; чуо/ла сам од наставника неког другог предмета; читао/ла сам на интернету; не знам како се понашају; друго); 8. *Како Руси броје на прстима, како машу рукама при поздрављању и растанку, како климају главом када желе да кажу "да" или "не" сазнао/ла сам из*: (уџбеника руског језика; неког другог уџбеника; чуо/ла сам од наставника руског језика; чуо/ла сам од наставника неког другог предмета; читао/ла сам на интернету; не знам како раде ово што је наведено; друго); 9. *Шта Руси изговарају приликом сусрета, опраштања, честитања, жалбе, извињења сазнао/ла сам из*: (уџбеника руског језика; неког другог уџбеника; чуо/ла сам од наставника руског језика; чуо/ла сам од наставника неког другог предмета; читао/ла сам на интернету; не знам шта изговарају у овим ситуацијама; друго); 10. *Шта се од наведеног налази у Москви и Санкт Петербургу (Тверска улица, Летња башта, Ермитаж, Сорбона, Нева, Сена, Албертина, Храм Василија Блаженог, Рамбла, Третјаковка) (*одговор подразумева штиклирање поља*)*; 11. *Да ли знате шта је то (самовар, щи, матрёшка, гжель, балалайка)? Ако знате, опишите својим речима значење сваке понуђене речи (*предвиђен је слободан одговор ученика*)*; 12. *Како бисте описали Русе као народ? Да су...*(насмејани, хладни, тврдоглави, наивни, храбри, кукавице, дружељубиви, недружељубиви, вредни, лењи, друго) *(*одговор подразумева штиклирање поља); 13. *Шта бисте додали у уџбеник руског језика, а мислите да тога нема уопште или нема довољно?* (више илустрација мимике и гестикулације Руса, више примера обичајних ритуала у Руса, више географских и историјских чињеница о Русији, више чињеница из руске уметности, више примера ситуација из свакодневног живота Руса, више примера понашања које прати говор код Руса, више примера говорног бонтона код Руса, ништа не бисте додали) (одговор подразумева штиклирање поља). У наставку следи интерпретација одговора које смо добили од наставника и ученика.

Графикон 1. Тип школе

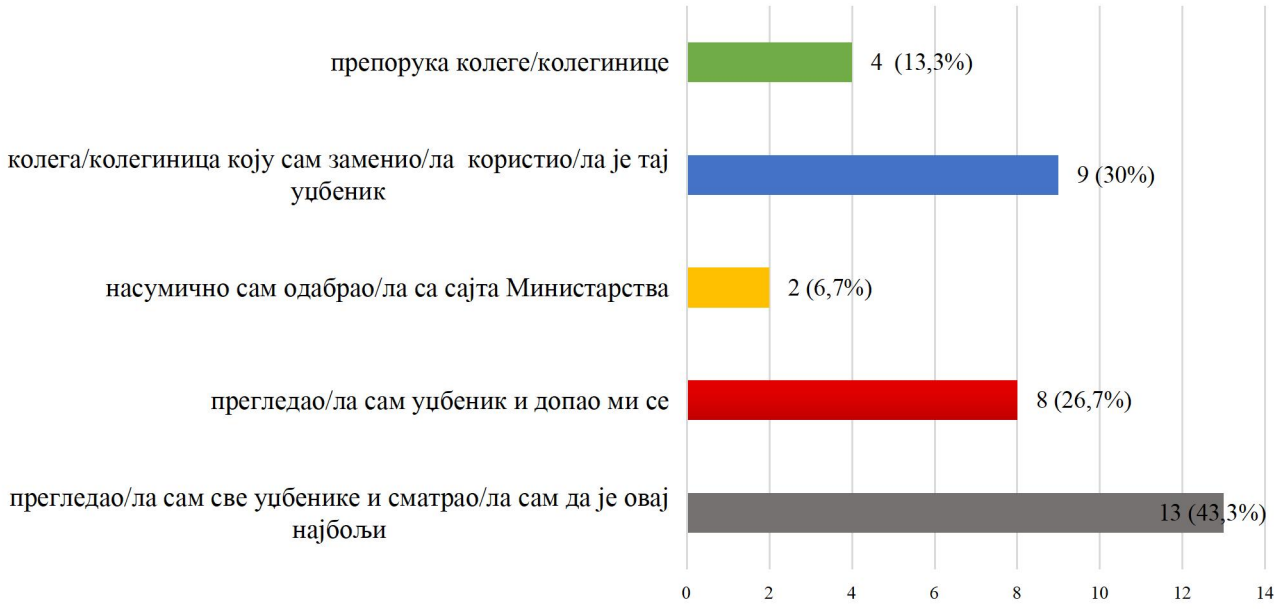
Највећи број испитаних наставника ради у основној школи (66%), знатно мањи број у гимназији (17%), и исто толики број (17%) у средњој стручној школи. Већ смо напоменули да се у (54,4%) основних школа учи руски језик као други страни језик, и у (59,3%) средњих (гимназијама и стручним школама) учи руски језик као други страни језик. Од укупно 100 школа,[42] колико их се налази на простору Косова и Метохије, 68 школа припада основношколском типу образовања, па је сасвим логично што је проценат наставника који ради у основној школи приказан у оволиком проценту. Од 19 средњих школа, од 32 колико их има укупно, свега је 4 гимназије у којима се учи руски језик, остатак се односи на средње стручне школе. Можемо рећи да је традиција изучавања руског језика на простору Косова и Метохије дуга, и да поред владајућег тренда опадања интересовања за руски језик у формалном образовању, тај тренд на Косову и Метохији је другачији. Наиме, руски језик на овом простору има статус изборног предмета, као други страни језик, који се као што видимо системски изучава у више од половине како основних, тако и средњих школа, што је показатељ да интересовање за учењем овог језика не опада, напротив, има тенденцију пораста.

Следеће питање односило се на назив уџбеника којим се наставници служе у настави руског језика, ово питање поставили смо и наставницима и ученицима, и одговори су се поклопили тако да их представљамо помоћу једне табеле, да се не понављамо. Подаци које смо добили показују да се 70,2% ученика и наставника служе серијом уџбеника *Орбита* аутора Предрага Пипера, Марине Петковић и Светлане Мирковић, док се 2,6% служе серијом уџбеника *До встречи в России* аутора Биљане Марић, Маријане Папрић, Вере Лазаревић Вуловић и Луке Меденице. Овај проценат од 2,6% јесте висок, ако узмемо у обзир број гимназија на простору Косова и Метохије у којима се руски језик изучава. Остали наведени уџбеници користе се у знатно мањем проценту од наведених.



Графикон 2. Уџбеници руског језика који се користе у настави

[42] Податак датира из 2018. године.



Графикон 3. Критеријуми за одабир уџбеника руског језика од стране наставника

Полазећи од претпоставке да наставници најчешће бирају уџбенике тако што настављају традицију коришћења исте серије уџбеника коју су користили наставници руског језика пре њих, упитали смо наставнике на основу којег критеријума су бирали уџбеник који ће користити у настави. На наше велико задовољство видимо да највећи број наставника (43,3%), бира уџбеник на основу анализе и процене самог уџбеника да ће задовољити све критеријуме неопходне за успешну реализацију наставе руског језика према прописаном наставном плану и програму. И даље је висок проценат оних (30%) који настављају традицију коришћења уџбеника који су користили наставници пре њих, без икакве критичке процене да ли тај уџбеник задовољава све критеријуме неопходне за успешно реализовање наставе. (26,7%) наставника прегледао је уџбеник, али критеријум за њихов одабир је да им се допао. Сматрамо да ово није добар начин, мада није ни редак, на основу којег наставници бирају уџбеник, јер на прво место стављају визуелни утисак створен лепим илустрацијама и вињетама, и то користе као основни критеријум за одабир уџбеника, без критичке промисли да ли на основу структурних елемената које тај уџбеник садржи ученици могу стећи све неопходне компетенције за владање језиком које су прописане за конкретан узраст и ниво учења. Одређени број наставника (13,3%), бирали су уџбеник на основу препоруке колеге или колегинице, што може бити и добар начин јер ако је колега-саветодавац добро упознао уџбеник, проверио у пракси (у учионици) да уџбеник задовољава све стандарде квалитета, онда је то сасвим добар начин одабира уџбеника. Мада, увек је добро лично оценити уџбеник (што наравно подразумева да наставник добро познаје теорију уџбеника и да је упознат са стандардима квалитета које један уџбеник мора да задовољи) и проверити у сопственој пракси. Оно што никако није препоручљиво, а ипак се догађа, да одређени број наставника (6,7%) бира уџбеник насумично. Наставник не би смео то да ради, већ мора добро познавати структуру уџбеника, које стандарде мора да испуни, да већ има искуства у настави и зна да ли ће ученици успешно усвојити знања, навике и умења на основу уџбеника који је пред њима. Као ни у самој настави, а тако ни приликом одабира основног средства које се користи у настави не сме бити случајности и импровизације.

Графикон 4. Средства презентације фонских знања која се односе на ритуале

На питање како ученицима представљају садржаје који се односе на ритуале и обичаје у Руса (80%) наставника одговорило је да се ослањају и на уџбеник, и на додатни материјал који самостално припремају, из чега произилази да сам уџбеник није довољан за усвајање ове врсте садржаја. Само на уџбеник ослања се свега (10%) наставника, док исти број (10%), ослања се само на додатни материјал који су самостално припремили. Важно је да код наставника постоји спремност да уколико одређена компонента садржаја у уџбенику недостаје, или није у довољној мери заступљена, да наставник помоћу аутентичних материјала и сопствене креативности ту празнину надомести.

Графикон 5. Средства презентације садржаја са регионалним информацијама

На питање, којим средствима се наставници служе када ученицима презентују садржај о географском положају, флори и фауни Русије, највећи број (70%) наставника одговорио је да се служе и уџбеницима и додатним материјалом. (23%) наставника ослања се на додатни материјал, што је очекивано с обзиром на то да се ради о географским карактеристикама, па наставници најчешће доносе карте и разна друга средства, репродукције слика (Шишкина најчешће) када говоре о биљном и животињском свету. Мада, и даље имамо (7%) наставника који се ослањају искључиво на уџбеник што наравно није довољно за стицање фонских знања неопходних за стицање социокултурне компетенције.

Графикон 6. Средства презентације невербалног понашања

Сасвим је очекивано да се (23%) наставника служи додатним материјалом који су самостално припремили да би ученицима приказали невербално понашање Руса, јер као што смо и сами анализом уџбеника руског језика увидели, уџбеници садрже у врло малом проценту примере невербалног понашања. Без обзира на ту чињеницу показало се да се чак (17%) наставника ослања само на уџбеник, што није прихватљиво. Највећи број (60%) ослања се и на уџбеник и на додатна средства, што у комбинацији може пружити слику о невербалном понашању Руса. Да ли су знања о невербалном понашању која се стичу помоћу уџбеника и материјала припремљених од стране наставника довољна, да ученици учествују у комуникацији са изворним говорником и правилно употребе невербална средства комуникације, сматрамо да морамо проверити посебним инструментом направљеним за ту сврху. Сматрамо да уџбеници у већој мери морају садржати илустрације невербалног понашања које су дате како кроз текст, тако и кроз сликовне илустрације.

Графикон 7. Средства презентације говорне етикеције

На питање којим средствима се наставници служе када ученицима говоре и приказују говорну етикецију код Руса највећи број наставника (80%) одговорио је да у настави користе и уџбеник, и додатна средства. Очекивали смо да ће се већи број наставника ослањати на додатни материјал, али испоставило се да се у истом броју (10%) наставника служи само уџбеником када говори о говорној етикецији, и да се исто толико (10%) ослања само на додатни материјал који су самостално припремили. Анализом уџбеника утврдили смо да су примери говорне етикеције присутни, и да се правила говорне етикеције у садржају не нарушавају, за разлику од етикеције изгледа која готово да није присутна, као и етикеција понашања. Наведено би ваљало имати у виду приликом одабира садржаја уџбеника тј. да буду заступљени сви етикецијски елементи, јер само тако можемо стећи увид у комуникативно понашање одређене лингвокултурне заједнице, и тиме унапредити социокултурну компетенцију, без које и нема праве комуникације. Ослањати се само на додатни материјал када говоримо о овако важном сегменту компетенције није препоручљиво.

Графикон 8. Средства презентације фонских знања о руској уметности

Садржаји из сфере руске уметности ученицима су обично врло занимљиви, а и наставницима док о њима говоре на часовима руског језика. Не изненађује постотак од (27%) наставника који се ослањају само на додатни материјал који самостално припремају, јер су техничке и све друге могућности данас толико узнапредовале да часови који обухватају било коју сферу уметности су посебан изазов, и такав час се дуго и с љубављу припрема. И даље постоји (10%) наставника који се ослањају само на уџбеник, што није добар начин, јер уџбеник не може пружити целовиту слику о којој год сфери уметности се ради. Опет, највећи број наставника (63%) ослања се и на уџбеник и на додатни материјал што је сасвим прихватљиво.

Следећа питања односе се на слободан одговор наставника и гласе:

Уз помоћ којих средстава дочаравате ученицима ситуације из свакодневног живота Руса?

Одговори наставника на ово питање углавном су били усаглашени, да се ученицима садржаји који се односе на свакодневни живот Руса „дочаравају првенствено путем уџбеника, уз употребу додатних средстава у виду часописа или снимљеног ЦД-а, што је праћено усменим дијалогом о задатој теми".

„Најчешће наводим примере из личног искуства, јер сам детињство провела тамо, уз унапред припремљен материјал у виду презентација, слика, видео садржаја и уџбеника."

Било је и наставника који су се темељније бавили баш овом темом (писали мастер рад), тако да често наставу на ову тему поткрепљују мноштвом примера из литературе и аутентичних материјала, где истичу да је уџбеник ипак основно и полазно средство за разговор на ову и друге теме. Осим уџбеником служе се подацима са интернета, презентацијама које самостално креирају, предметима које су донели са својих путовања у Русију. „Разыгрываем сценки (заданные ситуации и диалоги). Смотрим фрагменты фильмов на русском языке".

Један део наставника истакао је да свакодневне ситуације из живота Руса дочарава „Најчешће помоћу видео снимака, цртаних филмова, ситуација и сцена из руских филмова, личног искуства, фотографија, уџбеника руског, али и у корелацији са уџбеницима других предмета попут уџбеника историје, географије, географске читанке, атласа." Затим помоћу разних клипова са интернета, а било је и оних који користе пано и разне видео материјале.

На који начин и уз помоћ којих средстава ученицима дочаравате норме понашања које прате говор Руса?

Норме понашања које прате говор Руса наставници руског језика дочаравају првенствено: „Уз помоћ примера датих у уџбенику, интонације; конфронтационо са матерњим језиком - утврђујемо сличности и разлике." Следећи наставник тврди: „пуштам ученицима текстове са ЦД-а и дајем пратећа објашњења када наиђем на неку норму понашања". „Можно начать урок с просмотра известного мультипликационного фильма. Для младших классов - Пасхальные задания." Такође, испитаници садржај везан за понашање Руса ученицима тумаче: „Уз помоћ припремљених ситуација путем презентација и симулацијом понашања у учионици са ученицима".

Дакле, детаљно им објашњавају како се Руси понашају приликом „сусрета, приликом испраћаја, поздрави у школи и на улици". Такође, један од начина који су навели је „заједно погледамо видео уз моје коментаре на шта треба да обрате пажњу". Понашање још дочаравају ситуацијама из личног искуства, уз помоћ књижевних дела, фотографија, јутуба, игре, аутентичног материјала. Један од испитаника истиче да је: „Сличност наших јужнословенских језика и руског језика велика" тако да се врши контрастирање.

Стичемо утисак да се наставници веома труде када морају да дочарају одређено понашање представника руске социокултурне заједнице. Из добијених одговора видљиво је да им за илустрацију понашања уџбеник није први избор, што произилази из тога, закључујемо, што уџбеници руског језика које користе у настави не садрже у довољној мери примере норми понашања и понашања уопште, што смо и сами закључили анализом уџбеника.

На који начин и уз помоћ којих средстава ученицима дочаравате менталитет руског народа?

И код овог питања одговор испитаника јесте да се највише ослањају на уџбеник и готово увек имају додатни материјал који самостално припремају. Неки од одговора су: „Через музыку. Можно организовать музыкальный класс. Учим и поём песни вместе. Через произведения русских художников. Можно организовать виртуальную экскурсию по Третьяковской галерее.” Менталитет дочаравају и помоћу: „руске књижевности, али и српске. Уз помоћ филмова, као и позоришта, музеја - о којима причамо, али и које имају прилике да виде путем интернета”. Било је и одговора да не стижу да се баве овим питањем детаљно, већ више успут преко градива које тренутно обрађују, па се накратко осврну. Преко различитог материјала, слика, начина на који Руси прослављају празнике, националних јела, музике, креирају слику менталитета. Наравно, и на основу личног искуства када су боравили на размени у Русији, ситуације са којима су се сусретали, и особине које су регистровали, преносе својим ученицима. Често на основу текстова „који сликовито приказују менталитет руског народа” и коментара који иду уз текстове, као и на основу биографије руских писаца и занимљивостима које су им доступне, реконструишу слику која се односи на целокупан руски менталитет.

На који начин и уз помоћ којих средстава презентујете ученицима безеквивалентну лексику?

Као и у осталим случајевима усвајања социокултурних компонената наставници се у највећем броју ослањају првенствено на уџбеник. Они то раде тако што: „најпре им објасним о ком појму је реч, које је његово значење па заједно тражимо речи које су значењски најближе речима које преводимо”. „Помоћу фотографија, визуелно прикажем, на пример, предмет, објасним значење и тиме приближим ученицима оно што у српском језику не постоји.” „Безеквивалентну лексику објашњавам описно, пронађем неке примере који су слични са матерњим језиком.” „С помощью небольших текстов учим имена собственные, географические названия,названия газет, „говорящие имена”. Названия блюд, виды одежды и предметы учим по картинкам. Можно провести олимпиаду по фразеологизмам. Аббревиатуры, слова с суффиксами субъективной оценки и междометия учим на грамматических пятиминутках.” Затим, уз консултовање стручне литературе „правим паное, и презентације да ученицима буду што разумљивије”. Наставници се још служе „преводилачким радом, читањем и анализирањем руских народних изрека и пословица”, појашњењем на основу неке ситуације, описним преводом, сликама, тражењем алтернативе у српском и употребом тих речи у новом контексту. Иако се већина наставника руског језика изјаснила да се приликом објашњења безеквивалентне лексике ослањају искључиво на уџбеник, из наведених одговора видимо да се у великој мери служе додатним материјалом, и да су веома креативни у изналажењу решења приближавања значења лексике која нема еквиваленте у нашем језику.

Шта бисте додали од социокултурних компонената у уџбеник руског језика којим се служите, а сматрате да тога нема или мањка?

Са једне стране имамо наставнике који сматрају да доста тога мањка што се тиче присуства социокултурних елемената у уџбеницима руског језика. Наиме, они тврде да: „је потребно више текстова који се односе на породицу и школу, као и на дечје игре, на крају текста потребно је више непознатих речи које би требало да буду преведене и објашњене, такође је мали фонд непознатих речи на крају уџбеника и то мислим да сужава интересовање ученика, овако би више времена проводили уз уџбеник и кроз илустрације, слике дочарати и приближити сваки текст потреби ученика. Увести руски језик и у ниже разреде од другог или трећег, тако би се уклопили лакше.” „Я бы добавила задания по аудированию. Соотнесение. Например соотнести диалоги, краткие повествования, описания с подходящими картинками. Соотнести устный и письменный тексты, например, новости радио, телевидения с заголовками в газете. Реорганизовать набор перепутанных картинок, то есть соотнести последовательность событий в рассказе”.

Велики је број оних наставника који сматрају да је потребно више садржаја везаних за обичаје и традицију руског народа, више текстова из књижевности, текстова који се директно баве темом менталитета и понашања говорника руске социокултурне средине. Такође, сматрају да све то што су навели не би ваљало представити кроз монолошки текст, већ у форми дијалога и да текст дозвољава интеракцију. Наставници сматрају да је потребно у уџбенику представити географске чињенице о Русији, знаменитости већих градова, систем образовања у Русији, јер сматрају да тога нема у довољној мери.

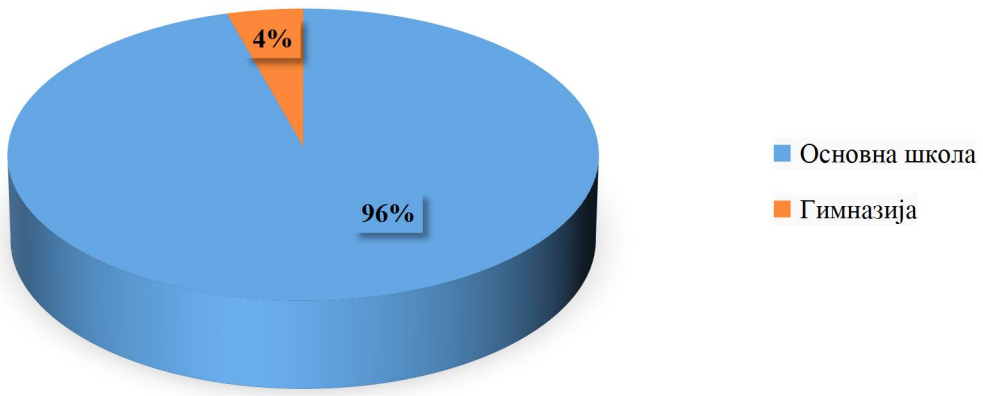
Сагласни су у једном, све што су навели налази се у одређеном проценту у уџбеницима, али сматрају да није довољно. Сматрају да је деци, нарочито део везан за руске обичаје и традицију веома занимљив па би ваљало додати више садржаја тог типа због подизања и одржавања мотивације.

Такође, (26%) наставника сматра да не треба ништа додавати, да су уџбеници задовољавајући, да садрже одговарајуће елементе потребне за стицање социокултурне компетенције, а то се нарочито односи на оне наставнике који се служе серијом уџбеника *Орбита*.

Такође су истакли да би ваљало „укључити у наставу гостујуће предаваче, наставнике и стручњаке из области методике и саме наставе руског језика, који би пренели другачију енергију и друго искуство из свог рада, из неких већих средина, что би деци било интересантно видевши да многе, веће школе, из великих градова уче руски језик, и да они упоређујући се са њима схвате да не губе на квалитету наставе, да су њихова знања примењива где год да оду.”

„Више садржаја који се односе на знамените руске личности који су допринели науци и уметности...Више текстова у форми дијалога, и мало мање граматике која није дата прегледно и разумљиво за ученике.”

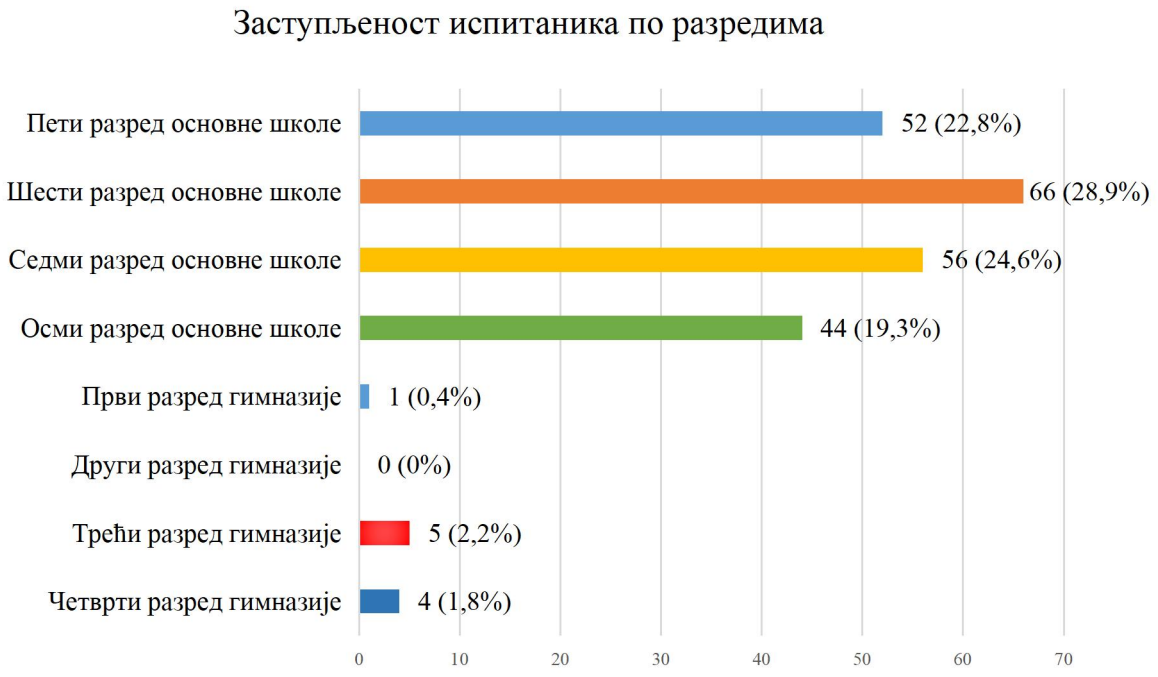
Тумачећи резултате које смо добили од наставника можемо закључити да се наставници руског језика, иако се изјашњавају да се у настави руског језика у основном и средње школском образовању углавном ослањају на уџбеник, видимо да се бар што се тиче компонената социокултурне компетенције, ослањају више на додатни материјал, који преузимају или формирају самостално. И сами су на крају закључили да уџбенику недостају одређени социокултурни елементи, тако да је потребно урадити ревизију уџбеника и укључити већи број социокултурних елемената, и то не само кроз лингвокултуролошке коментаре, илустрације, већ да социокултурни елементи буду садржани у основном тексту, на чију обраду и тумачење одлази највећи део времена током једног школског часа.



Графикон 9. Тип општеобразовне школе

Највећи број испитаних ученика похађа основну школу (96%), док (4%) гимназију. Овакав пресек је очекиван с обзиром на то да на простору Косова и Метохије немамо велики број гимназија, нешто је већи број средњих стручних школа, а ученици који заврше основну школу врло често мењају средину јер у својим местима немају средњу школу. Такође, због неизвесне ситуације у којој годинама живе врло ретко се одлучују за гимназију јер нису сигурни да ће уписати факултет, па бирају средње стручне школе због могуће сигурности приликом запошљавања. Још један проблем јесте да су гимназије из градова пресељене у мања места. Основне школе врло често имају и истурена одељења, иако школа није много удаљена због сигурности ученика и немогућности да се слободно крећу. Поред тога што постоји мали број гимназија, не учи се у свим гимназијама руски језик, напротив, много је већи број средњих стручних школа у којима се руски језик учи као други страни језик, што сматрамо да није добро.

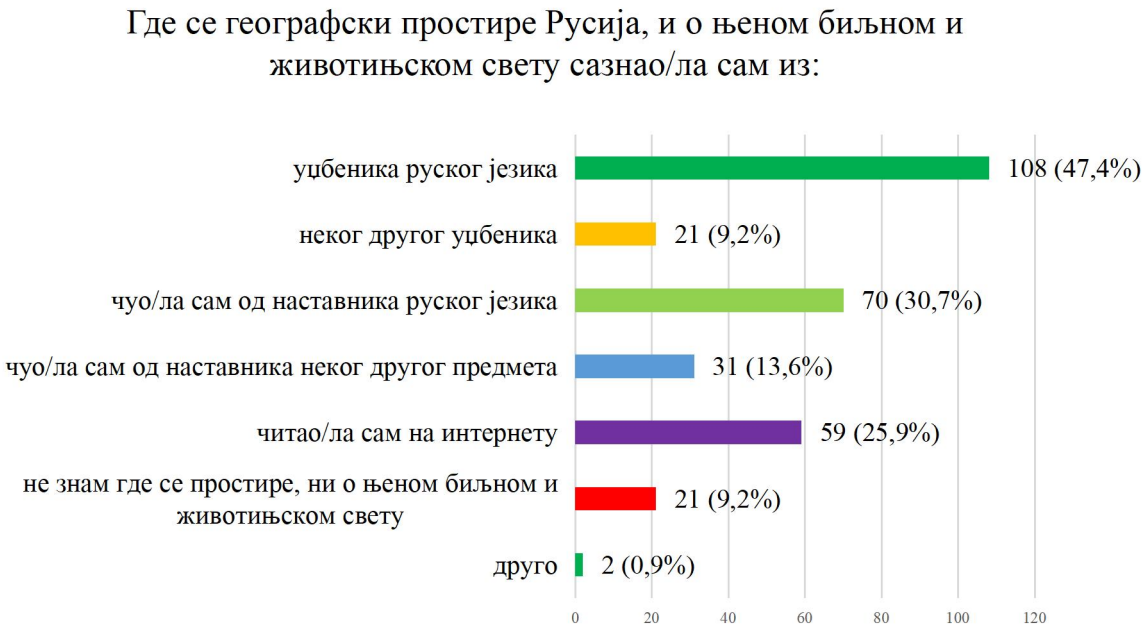
Наиме, свака гимназија има друштвено-језички смер, а руски језик није део њихове понуде избора страних језика који ће изучавати као други или трећи страни језик. Видели смо да су ученици у основним школама, преко 50%, учили руски језик, и доласком у гимназију то се прекида. Када имамо толики број ученика који је изучавао један језик, школа је дужна да обезбеди стручан наставни кадар (који ако није постојао раније, у овом тренутку постоји) и да да понуду, а онда је на ученицима да ли ће наставити да га изучавају, или ће одабрати неки други страни језик (досадашња пракса је показала да ученици углавном настављају са учењем оног страног језика који су учили у претходном циклусу школовања). Нека ово послужи и као предлог, и као критика да се руски језик равноправно третира у оквиру процеса одабира другог или трећег страног језика у гимназијама.



Графикон 10. Узраст ученика

На основу овог питања желели смо да сазнамо ког су тачно узраста наши испитаници (пред пубертетског, пубертетског доба или касне адолесценције), и да ли ће се наши закључци о анализираном садржају из уџбеника поклопити са ставовима ученика које имају према градиву. Што се тиче основне школе видимо да је тај број у сва четири разреда приближно исти, тако да сваки закључак који смо донели на основу анализе садржаја уџбеника можемо упоредити. С друге стране имамо мали број испитаника који похађају гимназију, и поред тога, ниједног ученика другог разреда гимназије, што значи да у

доношењу генерализованих закључака морамо бити опрезни. Приликом анализе параметарског модела описа комуникативног понашања на основу уџбеничких текстова, управо је највећи број примера који илуструју факторе и параметре комуникативног понашања из уџбеника за други разред гимназије.



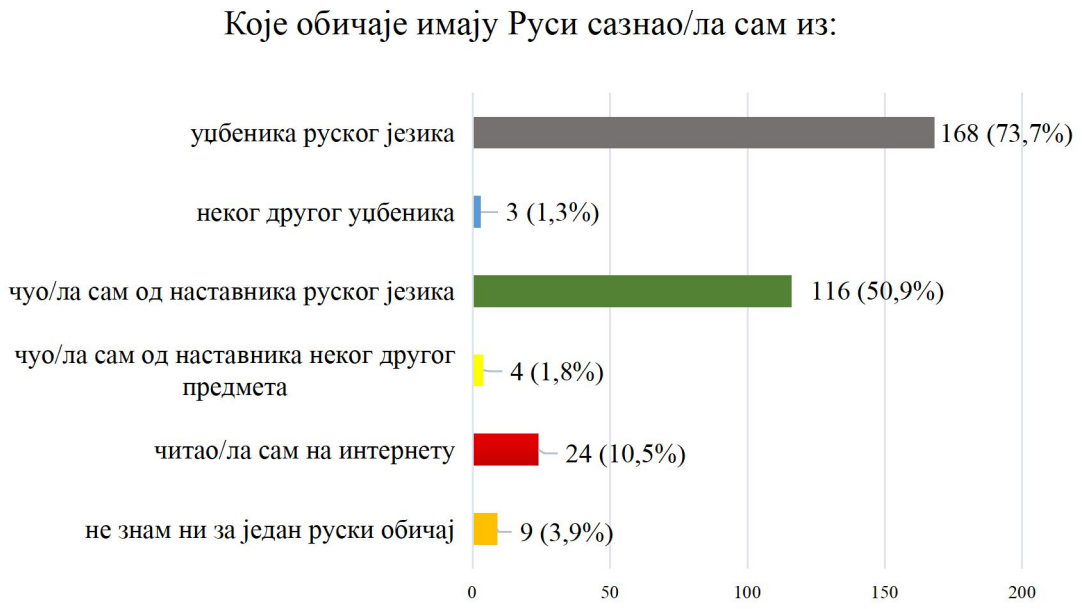
Графикон 11. Фонска регионална знања

На питање где се географски простире Русија и о њеном биљном и животињском свету ученици, највећи део (47,4%) одговорио је да су сазнања стекли путем уџбеника, а (30,7%) да су чули од наставника руског језика. (25, 9%) ученика читало је о томе на интернету. Наша очекивања, у оквиру овог питања, била су да су ученици већи део знања на ову тему стекли кроз уџбенике других предмета, посебно географије и биологије, или од стране наставника тих предмета, али видимо да тај проценат није тако висок: (13,6%) ученика чуло је од наставника других предмета, а (9,2%) из уџбеника неког другог предмета. Проценат оних који о овој теми не знају ништа је (9,2%), док други начини помоћу којих су дошли до ових сазнања је (0,9%). Оно што можемо закључити на основу ове анкете јесте да се ученици приликом стицања знања о географском положају, и како изгледа њен биљни и животињски свет највише ослањају на уџбеник руског језика, на наставника руског језика, што значи да сам уџбеник мора имати довољан број елемената који се односе на ова сазнања, а који ће бити правилно обликовани да одговарају потребама структуре уџбеника страног језика, а не неке друге научне дисциплине.

Сазнања из сфере руске уметности, ученици у највећем броју стичу кроз уџбеник руског језика (60,4%) и уз помоћ наставника руског језика (35,2%). Сви остали извори су знатно мањој мери заступљени, (6,6%) ученика чуло је од наставника неких других предмета, (5,3%) сазнања су стекли из уџбеника других предмета, и (0,4%) из других извора. (9,3%) ученика нема сазнања о делима руских сликара, књижевника, композитора и редитеља. Оно што изненађује је веома низак проценат оних који се служе интернетом да би дошли до неких сазнања везаних за уметност, свега (18,9%), иако путем интернет мреже могу гледати филмове (адаптације руских књижевних дела), позоришне представе, читати дела, гледати репродукције слика итд. То нам само говори да ученици или нису упућени и заинтересовани на претраживање оваквог типа садржаја, или што је извесније, немају техничких могућности за тако нешто, већ се приликом добијања информација из различитих сфера врло често ослањају само на уџбеник. Иако смо испитујући наставнике дошли до сазнања да се

наставници, када је ова тема у питању, у великој мери служе додатним материјалом и да су веома креативни, видимо да се на крају ученик ипак највише ослања на уџбеник. Што опет значи, да уџбеник руског језика мора имати у правој мери, и свеобухватно представљен садржај који се односи на сферу уметности.

Графикон 12. Фонска знања о руској уметности



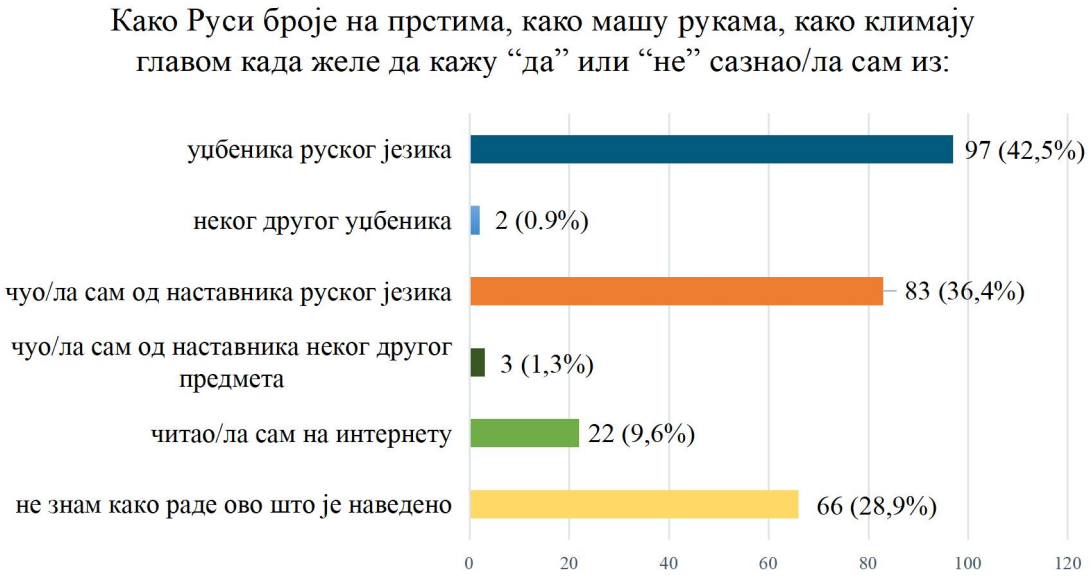
Графикон 13. Фонска знања о руским обичајима

Социокултурна тема која се односи на обичаје у Руса, занимљива је како наставницима, тако и ученицима. Када говоримо о обичајима које Руси практикују главни извор знања ученицима представља уџбеник (73,7%), као и тумачење садржаја од стране наставника руског језика (50,9%). (10,5%) читало је о томе на интернету, док је врло мали број ученика

до сазнања дошао уз помоћ наставника неког другог предмета (1,8%), и кроз неки други уџбеник (1,3%). (3,9%) ученика нема сазнања о руским обичајима.

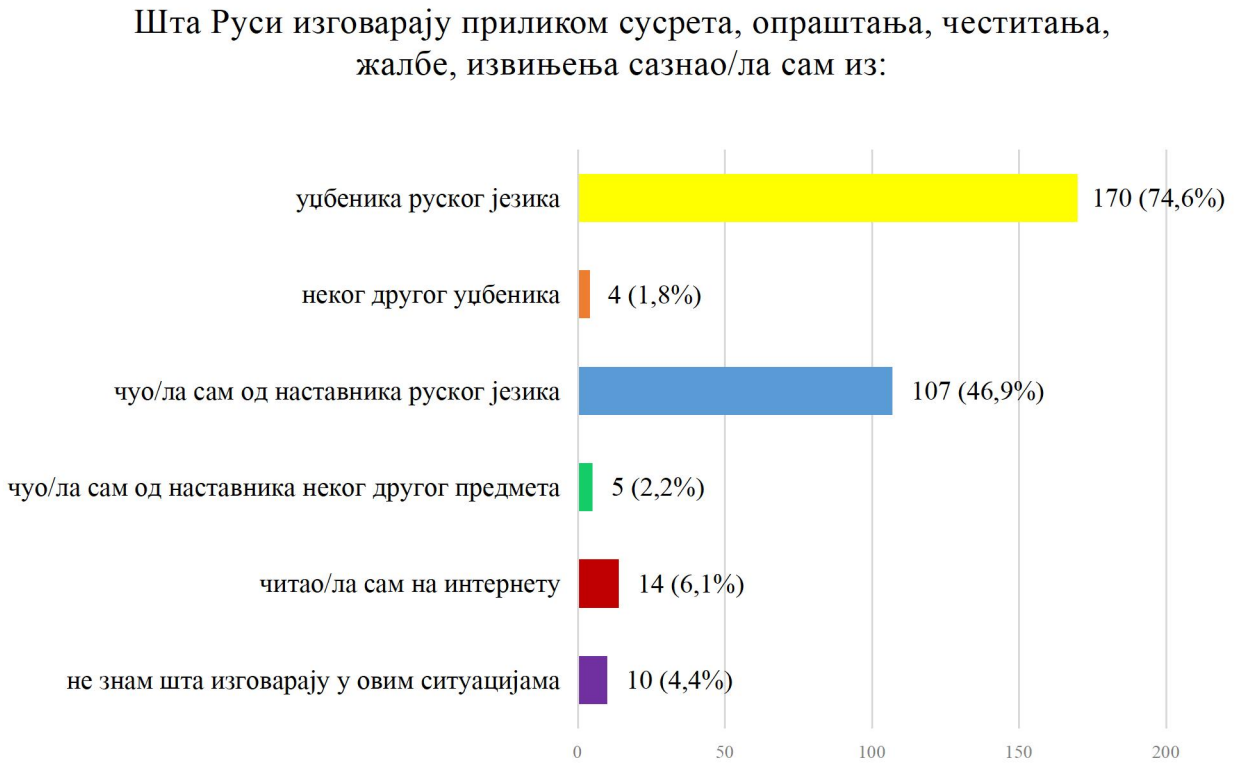
Графикон 14. Пратеће невербално комуникативно понашање

О понашању које прати говор у одређеним ситуацијама ученици су дошли до сазнања највећма из уџбеника руског језика (59,6%) или су чули од наставника руског језика (36,8%). На интернету је о томе читало (10,1%) ученика, а (0,9%) из неких других извора. Чак (17,1%) о овој теми нема сазнања, док је (0,9%) о томе читало у неком другом уџбенику. Анализом уџбеничких текстова увидели смо да се пратеће невербално понашање, као и невербално понашање уопште не приказује у довољној мери у уџбеницима, осим правила говорне етикеције, тако да сматрамо неопходним да се сазнања овог типа уврсте у уџбеник у већој мери, јер као што видимо, приликом стицања сазнања о понашању представника руске социокултурне заједнице за столом, у кући или ресторану, ученици се највише ослањају на уџбеник руског језика и на самог наставника руског језика.



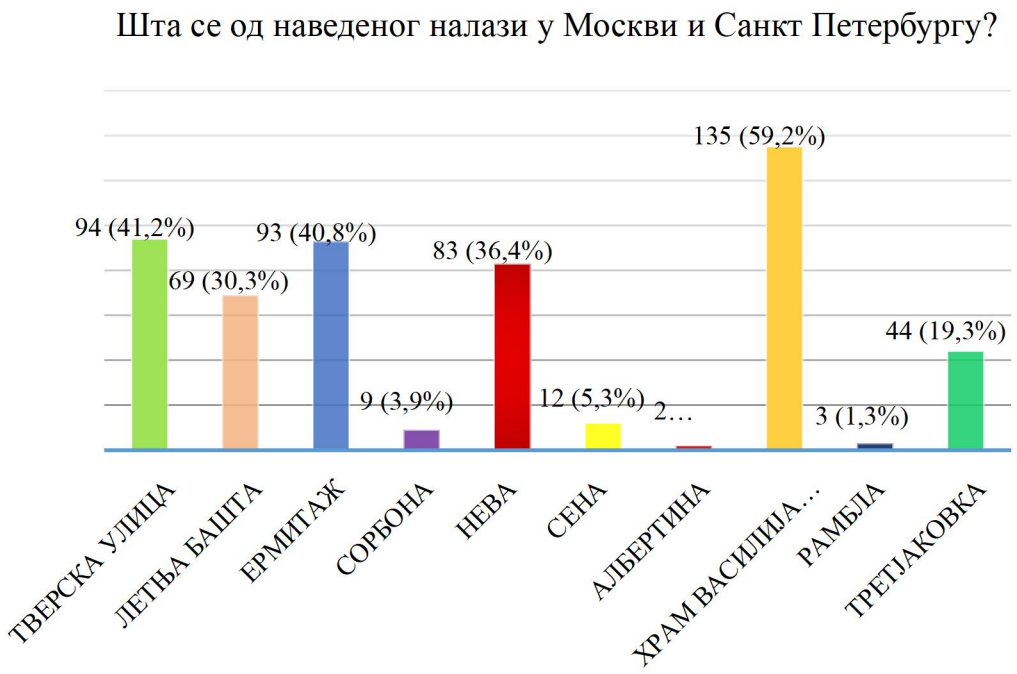
Графикон 15. Невербално понашање

О невербалној комуникацији ученици не знају пуно, (28,9%) није упознато ни са једним сегментом невербалног понашања које смо навели. (42,4%) ученика је до тих сазнања дошло путем уџбеника руског језика, што сматрамо да није висок проценат зато што нема пуно примера невербалног понашања у уџбеницима. (36,4%) ученика је о томе слушао од наставника руског језика, што опет сматрамо није висок проценат, јер и сам наставник је упућен у то да у уџбеницима нема пуно примера, па се и сам ослања на додатни материјал који припрема, тако да смо очекивали да ће се ученици изјаснити да се у овом случају ослањају на наставника и материјал који је припремио у ту сврху. (9,6%) ученика читало је о томе на интернету, као што рекосмо мора постојати упућивање од стране наставника и намера, па би тада и тај проценат био виши и на тај начин би успео да смањи број од (28,9%) оних ученика који о томе немају никаква сазнања. (1,3%) ученика на ову тему слушало је од наставника неког другог предмета, а (0,9%) из уџбеника неког другог предмета.



Графикон 16. Говорна етикеција

Шта Руси изговарају приликом сусрета, опраштања, честитања, извињавања, и употреба осталих облика говорне етикеције ученицима су у највећем броју познати, чак (74,6%) ученика је до тих сазнања дошло посредством уџбеника руског језика. Овако висок проценат је сасвим очекиван јер радећи анализу садржаја уџбеника уверили смо да уџбеници руског језика (који су били предмет наше анализе) садрже велики број примера говорне етикеције, у мањем постотку етикеције изгледа и понашања. (46,9%) ученика о овој теми сазнао је од наставника руског језика, док је (6,1%) ученика читало је о томе на интернету. (1,8%) ученика читало је о томе у другом уџбенику, а (2,2%) ученика до ових су дошли посредством наставника неког другог предмета. Мали је број оних који о говорној етикецији код Руса не знају пуно (4,4%). Ово је један од ретких сегмената социокултурне компетенције који не захтева неку допуну или измену у уџбенику, и на часовима руског језика генерално.



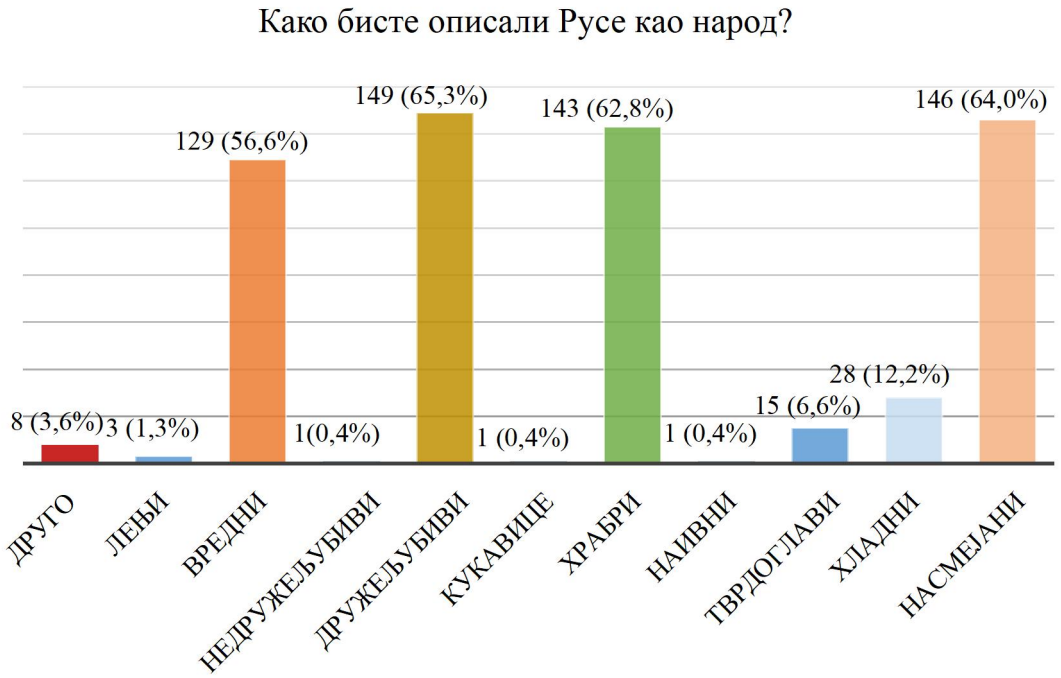
Графикон 17. Реалије културе

Реалије културе које носе културну информацију сматрали смо усвојени су још у почетним стадијумима изучавања језика међутим, ситуација није баш таква. (59,2%) испитаника зна да се у Русији налази Храм Василија Блаженог, најчешће као „шарену цркву", а мање је препознатљива по самом називу. (41,2%) ученика чули су за Тверску улицу, што је мање од половине, те сматрамо да би овај проценат морао бити већи. (40,8%) ученика зна да се у Русији налази Ермитаж, што нам говори да су чули за њега и да ће, ако се нађу у прилици да отпутују у Русију, знати шта треба да виде и где да га потраже, а оно што је поражавајуће јесте да (60%) испитаника не зна шта је Ермитаж, а ни да се баш у Русији налази тако значајан музеј. (36,4%) ученика зна где се налази река Нева, што је ипак мали проценат, јер већина ученика ради по уџбеницима из серије *Орбита*, а у *Орбити* за 6. разред постоји читав одељак везан за боравак у Санкт-Петербургу, што значи да су још у раном периоду морали усвојити бар назив реке, ако не нешто више. Поред толико помињаног додатног материјала који наставници користе у настави, очекивали смо да је проценат познавања ових чињеница много виши. Уз помоћ савремене технологије могуће је спровести виртуелне туре улицама и музејима великих градова, између осталог Москве и Санкт-Петербурга, што значи да ако нису у могућности да путују ни наставници, а ни ученици, а оно бар се могу обавестити о реалијама које су део програмског садржаја, налазе се у уџбеницима руског језика, и део су социокултурне компетенције. (0,3%) ученика упућено је где се налази Летња башта, док је свега (19,3%) ученика чуло је за Третјаковку, што је заиста забрињавајуће мали проценат.

Из овога можемо закључити да ученици на простору Косова и Метохије имају релативно мали фонд знања о руским културним институцијама и географским реалијама. Један од проблема јесте, што у уџбеницима не налазимо довољно материјала који се односи на реалије културе, а ученици на овим просторима ослањају се искључиво на уџбеник, јер школе врло често немају основне услове за рад, о техничким могућностима да не говоримо. Ученици у овој средини под врло специфичним условима усвајају знања, можемо рећи некада помало и застарело, јер осим воље и жеље наставника све друго уме да изостане. Али то нам не сме служити као оправдање, јер као што смо имали прилику да видимо досад да се наставници изјашњавају да у великој мери користе додатни материјал, а да ми у сазнањима

ученика ипак видимо озбиљне пропусте. Наш је закључак да је оваква ситуација резултат непостојања дескриптора за проверу социокултурних знања и компетенције, па ни сами наставници нису можда свесни да ученици не владају одређеним социокултурним сазнањима, јер немају начина како да то провере. Ово је још једно место на којем морамо истаћи да је креирање дескриптора за проверу усвојености социокултурних знања крајње неопходно,

(5,3%) ученика сматра да се Сена налази у Русији, док (3,9%) ученика сматра да се и Сорбона налази у Русији. (0,9%) сматра да је Албертина у Русији што је занемарљив проценат и верујемо насумични клик на понуђено поље.



Графикон 18. Менталитет Руса

Занимљиво је да ученици са простора Косова и Метохије Русе виде као народ који је дружељубив (65,3%9, насмејан (64%) и храбар (62,8%), а (56,6%) ученика сматра да су вредни. Дакле, у свести ученика доминирају позитивне особине, мада нам је познато да Руси нису склони претераном осмехивању. Ученици или нису имали директан контакт са изворним говорником и користе своје обрасце понашања попут осмеха, или је то само рефлексија позитивног односа народа са простора Косова и Метохије према Русима, јер када год поменемо са којих простора долазимо Руси обавезно развуку широк осмех. Мали је број оних ученика који сматрају да су Руси хладни (12,2%), тврдоглави (6,6%), лењи (1,3%), недружељубиви, кукавице и наивни (0,4%). На „друго" односи се (3,6%) одговора ученика, мада морамо истаћи да се одговори у оквиру овог поља односе на позитивне особине и то: да су Руси добри, пријатељи итд. Дакле, не постоји негативан однос према Русима као народу, али постоји негативан однос према учењу руског језика, барем у поређењу са енглеским језиком. Наиме, у истраживању које смо спровели 2017.[43] године о утицају афективних фактора на усвајање енглеског и руског језика на простору КиМ, дошли смо да закључка да ученици гаје позитивнији однос према енглеском језику као потребном за даљи рад и усавршавање, мада немају такав однос и према култури. Док, негативан однос према руском

[43] Исидора Д. Милић, *Деловање афективних фактора на усвајање енглеског и руског језика у основно-школском образовању,* Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, Филозофски факултет Универзитета у Приштини, vol. (1), бр. 47, Косовска Митровица, 2017, 217 – 233.

језику је присутнији, сматрају да је руски језик тежак и није толико користан за даља усавршавања, обележен као део социјалистичке прошлости, али је однос према култури и самом народу на нивоу обожавања.

На основу наведеног можемо рећи да однос према језику и однос према култури не мора нужно да се подудара. Језик можемо оценити као потребу и оно што нам помаже да преживимо, усавршавамо се, напредујемо, док је однос према култури другачији. То може зависити од повезаности на историјском и културолошком нивоу. Сматрамо да су нам оваква сазнања од користи у процесу планирања наставе, јер уколико постоји позитиван однос према култури, онда то можемо искористити да побољшамо и сам однос према језику.

Графикон 19. Однос ученика према социокултурном садржају уџбеника

На питање, шта би по њиховом мишљењу ваљало додати у уџбеник руског језика (35,5%) ученика одговорило је више географских и историјских чињеница. Иако се са овим знањем сусрећу и кроз остале предмете, првенствено кроз географију и историју, сматрају да им недостаје више текстова на ову тематику. Као и наставници, тако и ученици у великом броју сматрају да мора постојати више садржаја који се односе на обичаје и ритуале код Руса, и то (28,9%) ученика. (25,4%) ученика сматра да је потребно уврстити у уџбеник примере ситуација из свакодневног живота Руса, иако је целокупно градиво дато кроз теме, ситуације и сфере, ученици би волели да постоје конкретнији примери одређених ситуација које се односе на свакодневни живот, не нужно у ресторану, кући, већ на спортском терену, у врту, ситуације вршњачког конфликта и како их решавају итд. (20%) ученика жели више садржаја који се односи на сферу руске уметности, што сматрамо да је висок проценат и добар показатељ да адолесценти читају, слушају и прате руску уметност и желели би о томе детаљно да се информишу и поделе идеје баш на часовима руског језика и посредством уџбеника руског језика. (18%) сматра да не би требало ништа додавати, што је висок проценат. То су ученици или задовољни знањима која добијају посредством уџбеника, или нису мотивисани да уопште размишљају о ономе шта фали, и шта би желели да се нађе у

уџбенику руског језика. (16,7%) ученика сматра да би ваљало у уџбенике додати више илустрација мимике и гестикулације код Руса. (13,6%) ученика сматра да би требало уврстити више примера понашања које прати говор код Руса, а (12,3%) више примера говорне етикеције.

Као што је из наведеног видљиво, ученици имају однос према језику и култури, предњачи позитиван однос према самој култури, што нас радује јер пажљивим планирањем наставе и обликовањем уџбеника могуће је изградити и позитивнији однос према самом језику, без којег није могуће ступити у комуникацију, нити стећи све неопходне компетенције. Дакле, имамо добру стартну тачку, сада је на нама да пажљиво испланираном стратегијом, чији су носиоци наставници и уџбеници руског језика, подигнемо ниво свести о значају учења самог језика.

8. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПРИМЕНА У ПРАКСИ

Реални школски услови и школска пракса уграђени су у обрасце служења уџбеником, па постају видљиви и мерљиви и када нису директно предмет истраживања. У нашој средини уџбеници имају велику улогу у процесу образовања јер су основно, а некада и једино средство рада и једина књига која долази до детета. Свака интеракција ученика и уџбеника урођена је у ситуациони и социокултурни контекст тако да је веома важно утврдити реалне потенцијале уџбеника, али и како тече процес те интеракције у реалним школским условима. Интеракција са уџбеником некада је једини пут да се ученици упознају са садржајем друге културе. С тим у вези, стицање социокултурне компетенције посредством уџбеника важно је питање у методици наставе руског језика као и образовања уопште. Иманентне особине једног језичког система, у нашем случају руског језика, прилично су добро проучене што нам омогућава мање или више адекватно коришћење текстова монолошке природе, који се заснивају на дескриптивним и догађајним оквирним ситуацијама. Међутим, проблем и даље постоји приликом употребе говорног језика јер недостају практична знања, као и образовна и научна литература о комуникативном понашању представника руске етносоциокултурне заједнице. Комуникативно понашање део је социокултурне компетенције без чијег познавања није могуће овладати једним језиком у потпуности, а не бити изложен ризику од интерференције.

Интерпретирање комуникативног понашања у дидактичке сврхе захтева да најпре направимо дистинкцију између описа комуникативног понашања и описа одговарајућих језичких средстава која служе комуникацији. Комуникативно понашање као део социокултурне компетенције захтева анализу система језичких средстава која служе за илустровање комуникативног понашања једног народа, а материјал на основу којег се анализа врши јесте уџбеник, као најважније средство за учење циљног језика и културе. Дакле, неопходан је опис језичких средстава која објективизују комуникативно понашање припадника етносоциокултурне заједнице носилаца страног и матерњег језика. Осим тога, у проучавању комуникативног понашања, говорна средства комуникације као објекат посматрања су чињенична основа на којој се граде генерализације о нормама и традицијама комуникативног понашања које делују у националној комуникативној свести.

Систем језичких средстава кроз који усвајамо и систем представа о свету етничке групе, чији језик је предмет нашег учења, најактивније се формира у почетној фази усвајања језика. Истовремено се формира вербални и невербални систем информација и порука, тако да је врло важно да су садржаји у уџбеницима из којих учимо тако обликовани да дају аутентичну слику говорне комуникације.

Дакле, важан је одабир текстова кроз који је дат програмски садржај који чине текстотеку уџбеника који се користе у настави руског језика. Видели смо да у уџбеницима за гимназију није присутан велики број текстова дијалошког карактера већ наративног, дескриптивног или прозног. Основна јединица комуникације, говорни чин, који обухвата не само вербалну комуникацију већ и невербалне радње, станиште је дијалошког дискурса. Текстотека у којој доминира дијалошки дискурс мора бити окосница сваког уџбеника руског језика за општеобразовни профил наставе, да би ученици могли на прави начин развити комуникацијску компетентност на руском језику.

Поред одабира текстова важна је и њихова адекватна интерпретација. Приликом интерпретације текстова на страном језику обично се узимају у обзир две главне функције језика: номинативна и комуникативна. У процесу номинације, концептуални систем језика одражава национална значења појединих речи и израза, етимолошке карактеристике речи, национална обележја значења и језичких јединица, које на крају чине јединствену семантичку слику света. Међутим, Григорјева (Григорьева 2007: 97) сматра, са чим смо и ми сагласни, да је „корисније анализирати рефлексивне квалитете језика како би се национална слика света окарактерисала не на основу поређења његових појединачних јединица, већ на

основу великог језичког фрагмента, текста или дискурса који садржи оптималан број карактеристика, или неки други феномен који треба приказати и описати у свом стварном постојању. За проучавање менталних мисаоних процеса најважнија је анализа комуникативних језичких структура које фиксирају карактеристике објективно постојећих облика људске комуникације, као што су прагматичне радње: захтев, наредба, забрана, одобравање, облици комуникације, говорни бонтон и др.” Потребно је да у оквиру текстова у којима се налазе одређени говорни обрасци они буду праћени малим описом вербалних радњи, углавном израза лица и гестова, који су типични за дату лингвокултурну заједницу у датој ситуацији. По мишљењу Григорјеве (Исто: 96) „не треба преводити само кинетичке радње, већ и проксемику, и комуникативно понашање, које има симболички карактер.” Најчешће у уџбеницима усвајамо говорне обрасце кроз ситуације попут оних „У пошти”, „На станици”, „У продавници”, „На аеродрому”, „У хотелу” итд. Међутим, много је теже кретати се у таквим оквирним ситуацијама као што су: обавестити о нечему, сложити се, убедити, забранити, хвалити се, упозорити, уверити, приговорити итд. При томе, треба имати на уму да ако су намере и говорни чинови универзални, онда је њихово говорно оличење национално специфично.

Да бисмо овако нешто постигли неопходно је укључити резултате истраживања о комуникативном понашању представника циљне етнокултурне заједнице у процес формирања уџбеника. Едуковати и саме наставнике, кроз методичку литературу у коју би се укључила сазнања о социокултурној компетенцији и комуникативном понашању, као њеном значајном делу, као што је то случај са усвајањем лексике, граматике, стилистике итд. И најзад, неопходно је обучити и саме ученике да препознају обрасце комуникативног понашања кроз уџбеник и ситуације на часу подстицањем да и сами постављају питања попут: (**ситуација:** вршњаци се враћају из школе → **питања:** на којој се дистанци они налазе?; да ли се рукују, махну, пољубе и како изгледа њихов растанак?; **ситуација:** на рођендану → **питања:** да ли је поклон обавезан, шта ће се догодити ако га заборавимо или донесемо нешто што не спада у категорију „скупоценог”? Да ли су одрасли присутни, ако јесу, јесу ли у истој просторији? Да ли је у реду да се захвалимо на понуђеном послужењу, јер смо сити, или морамо испоштовати слављеника? Како се понаша сам слављеник?; **ситуација:** школа, улица, спортски терен → **питања:** ко се коме обраћа први, ко преузима иницијативу у разговору, које говорне игре прате сам догађај, којим шалама се служе, да ли су присутне анегдоте и како се презентују?...

Постављањем питања на овај начин ученик није само пасивни посматрач коме наставник презентује елементе циљне културе, већ и сам учествује у процесу усвајања. Дакле, ученици постају истраживачи који могу не само на часу, већ и самостално кроз домаће задатке, пројектне задатке, ваннаставне активности, секције, сурфовањем интернетом да истражују и откривају како своју, тако и циљну културу. Такво учење подстиче ученике на размишљање вишег реда којим они сами откривају скривена значења, и значења уграђена у културу која је предмет њиховог интересовања. Тако долазимо до најважнијег циља → **од учења до самоучења**.

Тек када задовољимо све ове критеријуме, од обучавања наставника, пажљивим одабиром текстова који су део уџбеника, подстицањем ученика на самостални и аналитички рад можемо говорити о постизању социокултурне компетенције на нивоу учионице.

Поред тога, можда и првенствено, потребно је кориговати постојеће наставне планове и програме. У наставним плановима и програмима за сваки разред општеобразовног профила наставе руског језика мора детаљно стајати који се елементи социокултурне компетенције морају усвојити, као и како ће се усвојено проверити. Видели смо да део који се тиче социокултурне компетенције заузима мали простор и углавном је заједничког карактера за све разреде основног или средњег образовања. Не постоје дескриптори за проверу усвојености социокултурне компетенције, иако су планови и програми усаглашени са ЗЕРОЈ-ем, а у том документу су врло прецизно наведени дескриптори. Потребно је наравно

дескрипторе прилагодити настави конкретног страног језика, јер је социокултурно знање различито зависно од језика и етнокултурне средине која је предмет изучавања.

Ово аутоматски изискује и преобликовање уџбеника уз ревалоризацију постојећих текстова, на основу увида у то да ли и у којој мери задовољавају критеријуме за стицање социокултурне компетенције, знања о комуникативном понашању, као и укључивање дидактичких упутстава којима долазимо до података који нису увек експлицитно дати кроз текст. Није довољно у комуникативно оријентисаној настави само усвојити неопходне елементе за комуникацију, већ је потребно да ученици разумеју културне обрасце и да знају када и како да користе вербално и невербално понашање у међукултурној комуникацији. Наравно, проналажење ефикасних начина за њихову интеграцију траје, јер потрагу за техникама које промовишу аутентичну комуникацију додатно отежава и чињеница да се културе мењају, нису статичне. Наравно, постоје аспекти културе који се не мењају или мењају спорије, попут вредности, норми и историјског наслеђа, али постоје и они аспекти који су склони брзој промени.

У овом раду покушали смо да приближимо категорије попут социокултурне компетенције, њену појавност у систему наставе руског језика, комуникативно понашање као њеног значајног дела, присуство елемената комуникативног понашања у уџбеницима за руски језик, и однос наставника и ученика према уџбенику и елементима социокултурне компетенције.

Анализом најзаступљенијих уџбеника за руски језик у општеобразовној настави на простору Косова и Метохије кроз ситуациони, аспекатски и параметарски модел комуникативног понашања дошли смо до закључака: систем језичких средстава која служе за илустровање комуникативног понашања руског народа, а налазе се у уџбеницима руског језика у српској говорној средини, не поклапају се у потпуности са описом комуникативног понашања који налазимо у литератури. У нашем истраживању представник руске социокултурне заједнице у контакту са другим људима није толико друштвен, чак до тих граница да друштвеност изостаје, док је у литератури забележено да је *соборность* основна црта руског менталитета, чак до нивоа националног приоритета (Прохоров – Стернин: 55). У нашем истраживању доминира формална у односу на неформалну комуникацију, док у литератури стоји да су неформални односи присутнији, чак и у пословним односима лични договор је делотворнији од формалног (Исто: 58). Приликом поздрављања, у већини случајева, Рус показује добронамерност, и осмехивање је веома присутно, док у литератури налазимо да осмехивање, нарочито приликом поздрављања третира се са опрезом или чак непријатељством. У руском комуникативном понашању осмех „из учтивости” једноставно није прихваћен, и напротив, ако је препознат као такав, садржи неодобравајући став према ономе ко се осмехује (Прохоров – Стернин: 83).

Када смо говорили о фактору толерантности дошли смо до закључка да представник руске социокултурне заједнице стреми постизању компромиса, прихвата емотивни спор и веома негодује када се са нечим не слаже. Нема проблем да јавно расправља о несугласицама, воли да критикује и инсистира на своме ставу. У литератури пак налазимо и то да Рус не воли да се истиче, да не воли да учествује у енергичној и јавној расправи пред очима других, више воли да гледа, посматра, процењује и дискутује. Започиње са активним заступањем неког става, али брзо и одустаје од њега (Исто: 61).

Дакле, у већини случајева анализом текстова дошли смо до закључака да се презентирани обрасци комуникативног понашања Руса поклапају са сазнањима из литературе, међутим представа из уџбеника није адекватна. Ово може представљати проблем приликом изучавања језика, јер ако усвојимо одређени образац понашања кроз текст и прихватимо као национално специфичну особину представника руске социокултурне заједнице, а у литератури која се бави проучавањем менталитета је заправо нешто сасвим друго, може доћи не само до неразумевања, него и до комуникативног конфликта.

Ову ситуацију можемо избећи тако што ћемо прецизно дефинисати које елементе комуникативног понашања ће садржати текстови који улазе у састав уџбеника, и то не само

основни, већ и допунски текстови. Најчешће се социокултурни елементи, а самим тим и примери који објективизују комуникативно понашање дају кроз лингвокултуролошке коментаре који спадају у допунски текст. У пракси нема дугог задржавања на коментарима, често су контрастирани са елементима из сопствене културе, па постоји ризик да пажња ученика буде усмерена на елементе из сопствене културе, него како одређено понашање изгледа у руској културној средини. Зато би ваљало пажњу усмерити на основни текст и дефинисати алате доласка до лингвокултуролошких информација које су садржане у основном тексту. И са овим морамо бити пажљиви и одмерити у ком броју, који елементи комуникативног понашања, како су дати, и да ли су ту са јасно дефинисаним циљем. У основном тексту нема паралелизма руског и српског националног комуникативног понашања, мада наилазимо на паралелизам других културних садржаја. Поред тога што се не упознајемо са комуникативним понашањем руске социокултурне заједнице, оваква ситуација може довести до удаљавања од сопствене културе.

У школским условима и сами наставници морају представљати модел преношења аутентичних образаца понашања. Како наставник, тако и уџбеник мора моделирати језичку слику света и комуникативно понашања јер без тих елемената нема социокултурне, а самим тим, ни комуникативне компетенције.

Да бисмо стекли целовиту слику потребно је исту врсту анализе, коју смо урадили у овом раду, применити на ниво мета и микроструктуре уџбеника, као и нивоу вантекстуалних елемената макроструктуре уџбеника.

На овом месту, на основу сумираних сазнања до којих смо дошли у овом раду даћемо неке смернице како повећати ниво социокултурне компетенције:

- прецизно дефинисати параметре за стицање знања о/за примену комуникативног понашања кроз сваки сегмент уџбеника, текстуални и вантекстуални, а онда посебно како то чинити кроз све врсте текстова;
- неопходно је оспособљавање наставника како да одговарајуће социокултурне информације препозна, и како да обучи ученике да сами препознају када је пред њима монолошки текст, дијалошки, наративни, дескриптивни или прозни текст;
- одабир текстова који улазе у састав уџбеника који садрже велики број елемената комуникативног понашања, уколико је то немогуће постићи кроз један текст, а није, онда то учинити кроз серију текстова који чине целину, или их наставник својом умесношћу повезује у целовиту слику (нпр. правила етикеције изгледа готово нигде не налазимо у уџбеницима, то је углавном заступљено у уџбеницима за одрасле или уџбеницима одређене струке, али би ваљало укључити и у уџбенике за општеобразовни профил наставе јер разлика и сличности постоје (пример из личне праксе: приликом боравка наших ученика и студената са простора Косова и Метохије у Русији, прво што су наши ученици и студенти приметили јесте различит приступ одевању, наношењу шминке, ношењу потпетица, обликовању косе који се разликовао од њиховог. То је довело до ситуације да изгледом (несвесно) показују одређено поштовање/непоштовање одређене ситуације, прилике или установе, а да не говоримо да је остало простора и за неконтактност међу вршњацима, јер су створили одређен број стереотипа на основу манифестације њиховог изгледа који се разликовао од сопственог). Начин одевања је нешто што нас у визуелном смислу дефинише као личност. Може говорити о нашем професионалном или друштвеном статусу, припадности одређеној групи (нека врста идентификације са групом), припадности одређеној средини (градској или сеоској), или пак као израз неприхватања припадности било којој групи, одбијањем правила одевања онако како то ради већина. Данас је одећа све више израз сопственог идентитета особе, може говорити и о колективном идентитету, па је неопходно укључити садржај који се доноси на етикецију изгледа и у саме уџбенике;
- стварање приручника који би садржао резултате истраживања комуникативног понашања руске и српске социокултурне заједнице, тиме би се можда умањио притисак

на сам уџбеник који мора да задовољи све прописане норме, и да у своју структуру укључи и сегмент који се односи на комуникативно понашање;

- ✧ све наведене компоненте прилагодити узрасту оних који уче и од најранијих година учити их елементима понашања (нпр. ако уче именицу *рука* и глагол *махать/махнуть* да одмах буде заступљено да ли Руси машу отвореном шаком у правцу лево на десно, десно на лево, или горе на доле).

И најзад, након интерпретације добијених одговора од стране наставника руског језика и ученика општеобразовног профила наставе можемо закључити следеће:

- наставници се у највећем броју (80%) ослањају на уџбеник приликом презентовања социокултурних садржаја;
- у истом броју наставници се поред уџбеника служе аутентичним и другим материјалима, јер сматрају да само уџбеник није довољан;
- ученици се у највећем броју (80%) ослањају на уџбеник руског језика и интерпретацију социокултурних садржаја од стране наставника руског језика;
- ученици показују низак проценат самосталности у проналажењу недостајућих информација које нису могли наћи у уџбенику;
- ниво знања о реалијама руске културе код ученика је на забрињавајуће ниском нивоу, као и знања о невербалном понашању представника руске етнокултурне заједнице;
- формирање ставова код ученика према руској култури заснива се на садржају из уџбеника и интерпретацији тих садржаја од стране наставника;
- однос ученика према руском језику и према руској култури није истоветан. Однос према руској култури ученици најчешће формирају на часовима руског језика уз помоћ наставника, и он је веома позитиван, док однос према језику формирају на основу других утицаја, најчешће из своје породице и ближег окружења и он нема тако позитивну конотацију;
- и наставници и ученици сматрају да у уџбеницима руског језика има мало садржаја који се односе на свакодневицу у Руса, географске и историјске чињенице, и у највећем броју, да нема довољно садржаја везаних за руске обичаје и традицију;
- и наставници и ученици сматрају да уџбеници којима се служе у настави руског језика немају довољно садржаја за стицање социокултурне компетенције.

Однос према култури сразмеран је односу према језику и он се не мора нужно подударати. Језик можемо оценити као потребу и оно што нам помаже да преживимо, усавршавамо се, напредујемо, док је однос према култури другачији. То може зависити од повезаности на историјском и културолошком нивоу. Сматрамо да су нам оваква сазнања од користи у процесу планирања наставе, јер уколико постоји позитиван однос према култури, онда то можемо искористити да побољшамо и сам однос према језику. А знамо да статус руског језика у нашој средини није на нивоу на ком би ваљао бити.

БИБЛИОГРАФИЈА

ИЗВОРИ

Предраг Пипер, Марина Петковић, Светлана Мирковић, *Орбита 1*, Руски језик за 5. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике, 2019.

Предраг Пипер, Марина Петковић, Светлана Мирковић, *Орбита 2*, Руски језик за 6. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике, 2016.

Предраг Пипер, Марина Петковић, Светлана Мирковић, *Орбита 3*, Руски језик за 7. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике, 2021.

Предраг Пипер, Марина Петковић, Светлана Мирковић, *Орбита 4*, Руски језик за 8. разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике, 2018.

Биљана Марић, Маријана Папрић, Вера Лазаревић Вуловић, *До встречи в России 1*, Руски језик - уџбеник и радна свеска за 1. разред гимназије и средње стручне школе, Београд: Завод за уџбенике, 2019.

Биљана Марић, Маријана Папрић, Вера Лазаревић Вуловић, *До встречи в России 2*, Руски језик - уџбеник и радна свеска за 2. разред гимназије и средње стручне школе, Београд: Завод за уџбенике, 2013.

Биљана Марић, Маријана Папрић, Вера Лазаревић Вуловић, *До встречи в России 3*, Руски језик - уџбеник и радна свеска за 3. разред гимназије и средње стручне школе, Београд: Завод за уџбенике, 2015.

Биљана Марић, Маријана Папрић, Лука Меденица, *До встречи в России 4*, Руски језик - уџбеник и радна свеска за 4. разред гимназије и средње стручне школе, Београд: Завод за уџбенике, 2016.

*

Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. Службени гласник Републике Србије, бр. 72/2009.

Службени гласник РС - Просветни гласник бр.9, 21. јул 2006.

Службени гласник Републике Србије, бр. 72, 2009.

Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXVII, бр. 15, 30. август 2018.

Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXVIII, бр. 5, 27. мај 2019.

Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXVIII, бр. 11, 15 август 2019.

Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXIX, број 4 Београд, 2. јун 2020. Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. *Элементарный уровень.* Владимирова Т.Е. и др., 2ое изд., испр. и доп. Москва, СПб.: “Златоуст”, 2001, 28 с.

Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. *Базовый уровень.* Нахабина М.М. и др., 2ое изд., испр. и доп. Москва, СПб.: Златоуст, 2001, 32 с.

Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. *Общее владение.* Второй вариант. Н.П. Андрюшина и др., Москва, СПб.: Златоуст, 2009, 32 с.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. *Общее владение*. Иванова Т.А. и др., Москва, СПб: Златоуст, 1999, 40 с.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. *Общее владение.* Иванова Т.А. и др., Москва, СПб: Златоуст, 1999, 44 с.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 278 p.

ЛИТЕРАТУРА

Азимов Щукин 1999: Эльхан Гейдарович Азимов, Анатолий Н. Щукин, *Словарь методических терминов*. СПб: Златоуст.

Андријевић 2016а: Маја Андријевић, *Примена аутентичних материјала у настави Л2 за стицање и развој интеркултурне компетенције*: докторска дисертација. Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Андријевић 2016б: Маја Андријевић, Формативни приступ усвајању културних садржаја у интеркултурној настави страних језика. *Настава и васпитање*, Vol. 65, бр. 3, 597-611.

Антић 2016: Слободанка Антић, Уџбеник у мозаику различитих перспектива. *Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Учитељски факултет.

Антонов 2001: Владимир И. Антонов, Язык и культура: особенности этносемантической интерпретации. *Вестник Московского университета*. Сер. 7. Философия, № 2.

Арутюнов 1987: Артём Р. Арутюнов, *Конструирование и экспертиза учебника*. Москва: Русский язык.

Арутюнов 1990: Артём Р. Арутюнов, *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*. Москва.

Арутюнова 1999: Нина Д. Арутюнова, *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры.

Балыхина 2008: Татьяна М. Балыхина, Наталья Ю. Горчакова, Александр А. Денисов, *Лингвокультурологический методический словарь*. Москва: Российский университет дружбы народов.

Баско 2010: Нина В. Баско, *Знакомимся с русскими традициями и жизнью россиян: Учебное пособие по культурологии, развитию речи и чтению для изучающих русский язык как иностранный*. Москва: Русский язык, Курс.

Беляев 1965: Борис В. Беляев, *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение.

Беспалько 1988: Владимир П. Беспалько, *Теория учебника: Дидактический аспект*. Москва: Педагогика.

Бим 1977: Инеса Л. Бим, *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Москва.

Бим 1988: Инеса Л. Бим, *Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы*. Москва.

Бим 1999: Инеса Л. Бим, К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. № 6. 13-17.

Борботько 1981: Владимир Г. Борботько, *Элементы теории дискурса: Учебное пособие*. Грозный: Чечено-Ингуш. гос.ун-та.

Брковић 2000: Алекса Д. Брковић, *Развојна психологија*. Ужице: Учитељски факултет.

Василијевић – Лакета 2016: Данијела Н. Василијевић, Снежана С. Лакета. Електронски уџбеник у млађим разредима основне школе. У: *Уџбеник у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет, 589-604.

Василијевић 2013: Данијела Василијевић, Од класичног до електронског уџбеника, *Иновације у настави*, 3, 60–68.

Василюк 2010: И. П. Василюк, Прикладная лингвокультурология: проблемы отбора и анализа языкового материала для практики обучения русскому языку как иностранному. *Филология*, 105-116. Доступно на: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/123/vasilyuk_123_105_116.pdf (приступљено 7.02.2022).

Величковић 1990: Драгољуб Величковић, Питања превођења руских и српскохрватских паремија с ономастичком лексиком. Живи језици XXX11, св. 1-4, Београд.

Вердиева 2018: Эльнура М. Вердиева, Когнитивно-лингвистические и лингвокультурологические трактовки понятия “концепт”. *Russian Journal of Humanities*, Vol. 10, No. 4 http://soc-journal.ru

Влајковић 2017: Немања Влајковић, *Дидактизација интеркултурних садржаја у уџбеницима за немачки као страни језик: докторска дисертација*. Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Волков – Гладилина 2014: Владимир В. Волков, Ирина В. Гладилина, *Художественный текст в преподавании русского языка как иностранного: Учебное пособие*. Тверь: А.Н Кондратьев.

Воробьев 1999: Владимир В. Воробьев, *О статусе лингвокультурологии*. Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских учёных, Братислава.

Вятютнев 1984: Марк Н. Вятютнев, *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)*. Москва: Русский язык.

Гальскова 2003: Наталья Д. Гальскова, *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва: АРКТИ.

Глухов – Щукин 1993: Борис А. Глухов, Анатолий Н. Щукин, *Термины методики преподавания русского языка как иностранного.* Москва: Русский язык.

Григорьева 2007: Валентина С. Григорьева, *Дискурс как элемент коммуникативного процесса: Прагмалингвистический и когнитивный аспект.* Тамбов : ТГТУ.

Гудовић 2016: Зоран Гудовић, Дидактичка начела квалитетног уџбеника између старе и нове осећајности. *Уџбеник у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет.

Гумбольдт 1984: Вильгельм фон Гумбольдт, *Избранные труды по языкознанию*: Пер. с нем. Москва.

Гумбольдт 2000: Вильгельм фон Гумбольдт, *Избранные труды по языкознанию*. Москва.

Гумбольдт 2018: Вильгельм фон Гумбольдт, *Концепция общего языкознания: цели, содержание, структура*. Избранные переводы. Москва: ЛЕНАРД.

Дамљановић – Кончаревић 2010: Дара Дамљановић, Ксенија Кончаревић, *Настава и методика наставе руског језика крајем XIX и почетком XX века*. Београд: Чигоја штампа.

Дейк 1989: Тён Адрианус ван Дейк, *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс.

Ђуровић – Божовић 2012: Љиљана Ђуровић, К. Божовић, Електронски уџбеник у основној школи. У: *Зборник радова конференције „Техника и информатика у образовању“* ур. Д. Голубовић, књ. 2. Чачак: Технички факултет, 560–563.

Драгићевић 2011: Рајна Драгићевић, Лингвокултуролошки приступ у настави српског као страног језика, *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, тематски зборник радова, Београд: Филолошки факултет, 81–95.

Драгићевић 2015: Рајна М. Драгићевић, Укрштања когнитивне лингвистике и лингвокултурологије, *SPEECH AND LANGUAGE*, 5th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language, ur. Mirjana Sovilj, Miško Subotić, Belgrade: Life activities advancement center, The Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology, 195–199. Dostupno na: **https://pdfcoffee.com/01kognitivna-lingvistika-i-lingvokulturologija-pdf-free.html** (pristupljeno 10.02.2022)

Дурбаба 2011: Оливера Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.

Ђокић 2016: Бојан Ђокић, Логор Јасеновац у уџбеницима историје за 8. разред основне школе. *Уџбеник у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет.

ЕДН 2009: Енциклопедија друштвених наука, прир. Адам Купер и Џесика Купер. Београд: Службени гласник.

Елкинд 1988: Дејвид Елкинд, Пијаже и образовање. У: *Когнитивни развој детета – зборник радова из развојне психологије*, ур. Ј. Мирић. Београд: Савез друштава психолога Србије.

Зимняя 1978: Ирина А. Зимняя, *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Москва.

Иванищева 2005: Олга Н. Иванищева, Лексикографирование культуры в двуязычном словаре: автореф. Санкт Петербургский государственный университет, 1-40. Доступно на: https://www.elibrary.ru/query_results.asp (приступљено 16.12.2020.)

Ивић 2003: Иван Д. Ивић, Ана Пешикан, Јелена Пешић, Дијана Плут, Ратко Јанков, Александар Богојевић, *Квалитет школских уџбеника и механизми обезбеђивања тог квалитета*. Београд: Институт за психологију

Ивић 2004: Иван Д. Ивић, Ана Пешикан, Ратко Јанков, Јелена Пешић, Слободанка Антић, Симеон Маринковић, *Основни стандарди квалитета школских уџбеника*. Београд: Институт за психологију и Образовни форум.

Ивић 2009: Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Водич за добар уџбеник (општи стандарди квалитета уџбеника)*. Београд: Завод за уџбенике.

Илић-Рајковић – Сенић-Ружић 2016: Александра Илић-Рајковић, Мирјана Сенић-Ружић, Проучавање уџбеника и педагошка прошлост: приказ савремених методолошких приступа, *Настава и васпитање*, год. LXV бр 3, Београд, 555-568.

Инђић 2001: Триво Инђић, Социолошко-културолошка очекивања од савременог уџбеника. У: *Савремени основношколски уџбеник (теоријско-методолошке основе)*, прир. Биљана Требјешанин и Душанка Лазаревић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Исаев 2008: Магомет И. Исаев, *Современные лингвокультурные и социолингвистические методы изучения русского языка*: Учебное пособие. Москва: РУДН.

Карасик – Слышкин 2001: Владимир И. Карасик, Геннадий Г. Слышкин, Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж.

Караулов 1987: Юрий Н. Караулов, *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука.

Клеменовић 2009: Јасмина Клеменовић, *Савремени предшколски програми*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: висока школа за образовање васпитача.

Колесникова – Долгина 2008: Ирина Л. Колесникова, Ольга А. Долгина, *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков*. Москва.

Колшанский 1990: Геннадий В. Колшанский, *Объективная картина мира в познании и в языке*. Москва: Наука.

Комадина 2021: Исидора Комадина, Социокултурни аспект уџбеника страног језика, *Филолог* XII (23), Бања Лука: Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци.

Кончаревић 2002: Ксенија Кончаревић, *Савремени уџбеник страног језика (структура и садржај)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кончаревић 2004: Ксенија Кончаревић, *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичко друштво Србије.

Кончаревић 2018: Ксенија Кончаревић, *Језик и култура: славистичка перспектива*. Београд: Јасен.

Костомаров 2005: Виталий Г. Костомаров, *Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики*. Москва.

Коцић – Требјешанин 2001: Љубомир Коцић, Биљана Требјешанин, Основношколски уџбеник као предмет разматрања. У: *Савремени основношколски уџбеник (теоријско-методолошке основе)*, прир. Биљана Требјешанин и Душанка Лазаревић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Коцић 2001: Љубомир Коцић, Дидактичко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника. У: *Савремени основношколски уџбеник (теоријско-методолошке основе)*, прир. Биљана Требјешанин и Душанка Лазаревић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Красных 2003: Виктория В. Красных, Концепт „сторона" как репрезентант русского культурного пространства. У: *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия Филологические науки*, бр. 4, 15-24.

Крстић 2012: Катарина Крстић, Култура у настави шпанског као страног језика. *Липар* (47), 205-216. Доступно на: https://drive.google.com/file/d/0Bx6PfhyqzA4PakNJR1FncWNtM3c/view?pli=1&resourcekey=0-JyGApWJbaBitXLEScC9ORg (приступљено 29.09.2021).

Лазаревић 2001: Душанка Лазаревић, Психолошки развој детета основношколског узраста и уџбеник. У: *Савремени основношколски уџбеник (теоријско-методолошке основе)*, ур. Биљана Требјешанин и Душанка Лазаревић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Лапидус 1979: Борис А. Лапидус, Некоторые вопросы дальнейшего развития методики обучения неродному языку. В кн.: Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. на. им. М. Тореза, вып. 151. Москва.

Лемяскина – Стернин 2000: Наталия А. Лемяскина, Иосиф А. Стернин, *Коммуникативное поведение младшего школьника*. Воронеж

Леонтьев 1971: Алексей А. Леонтьев, *Теория речевой деятельности*. Москва.

Леонтьев 1999: Алексей А. Леонтьев, *Основы психолингвистики*. Москва.

Лихачев 1993: Дмитрий С. Лихачев, *Концептосфера русского языка*. Известия РАН. СЛЯ. №1.

Лотман 1994: Юрий М. Лотман, *Беседы о русской культуре*. СПб: Искусство.

ЛСК 2008: *Лексикон савремене културе*, ур. Ралф Шнел. Београд: Плато.

ЛСРИ 1980: Милан Вујаклија, *Лексикон сраних речи и израза*. Београд: Просвета.

ЛЭС 1990: *Лингвистический энциклопедический словарь*. Гл. ур. В.Н. Ярцева. Москва: Сов. энциклопедия

Малић 1986: Јосип Малић. *Концепција сувременог уџбеника*. Загреб: Школска књига.

Марковић 2014: Слободанка Ж. Марковић, Културолошки и лингвокултуролошки аспекат текста у основношколским уџбеницима за руски језик. *Методички видици*, 5, Нови Сад: Филозофски факултет.

Маслова 1997: Валентина А. Маслова, *Ведение в лингвокультурологию*. Москва: Наследие.

Маслова 2004: Валентина А. Маслова, *Лингвокультурология*. Москва: Академия.

Мейе 1954: Антоан Мейе, *Сравнительный метод в историческом языкознании*. Москва: Наука.

Метса – Алликметс 1988: А. А. Метса, Кира П. Алликметс, Коммуникативно ориентированные учебники вчера, сегодна, завтра, РЯЗР, 4, 1988, 54–61.

Милатовић 2007: Вук Милатовић, Концепција или стандарди за израду уџбеника. У: *Уџбеник и савремена настава (зборник поводом 50 година рада Завода за уџбенике)*. Београд: Завод за уџбенике.

Милић 2017: Исидора Милић, Настава руског језика у курикулумима Филозофског факултета Универзитета у Приштини. Међународни научни зборник поводом 140 година Катедре за славистику Београдског универзитета *Универзитетска славистика: традиције, савремено стање, перспективе*, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Милославская 2001: Светлана К. Милославская, Межкультурная коммуникация в свете задач интернационализации образования. *Мир русского слова*, бр 4.

Морзавченков 2011: Гурген Морзавченков, Влияние языка на этнокультурную картину мира, *Власть*, Доступно на: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-yazyka-na-etnokulturnuyu-kartinu-mira (приступљено 27.12.2021.)

Нешић 2018: Ивана Нешић, *Развој комуникативних компетенција у настави пословног енглеског језика у високом образовању: докторска дисертација*. Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу.

Никитина – Васильева 1996: Серафима Е. Никитина, Наталия В. Васильева, *Э ксперимантальный системный толковый словарь стилистических терминов. Принципы составления и избранные словарные статьи*. Москва.

Николић 2007: Милија Николић, Феноменолошки приступ уџбенику. У: *Уџбеник и савремена настава (зборник поводом 50 година рада Завода за уџбенике).* Београд: Завод за уџбенике.

Павловић 2013: Љиљана Павловић, Мултимедијални интерактивни електронски уџбеник. *Нова школа: часопис за унапређење наставе*, XI, Бијељина: Педагошки факултет, 308-320.

Пассов 1989: Ефим И. Пассов, *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.

Пассов 2000: Ефим И. Пассов, *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования, Развитие индивидуальности в диалоге культур*. Москва: Академический проект.

Пассов 2005: Ефим И. Пассов, *Технология диалога культур в иноязычном образовании*. Липецк.

Пешикан 2016: Ана Пешикан, Уџбеници: од истраживања до политике издавања у Србији. *Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Учитељски факултет, 11-18.

Пешић 1998: Јелена М. Пешић, *Нови приступ структури уџбеника (теоријски принципи и конструкцијска решења).* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешић 2016: Јелена М. Пешић, Од извора информација до средства за учење: неке актуелне дилеме образовног дизајнирања уџбеника. *Уџбеник у функцији наставе и учења*. Ужице: Учитељски факултет, 35-52.

Пиз 1992: Аллан Пиз, *Язык телодвижений: как читать мысли других людей по их жестам*. Пер. с англ. Н.Е. Котляр, Н. Новгород: Ай Кью.

Пингел 2005: Фалк Пингел, *Приручник УНЕСКА за проучавање и ревизију уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.

Плут 2003: Дијана Плут, *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пољак 1980: Владимир Пољак, *Дидактичко обликовање уџбеника и приручника*. Загреб: Школска књига.

Попова – Стернин 2002: Зинаида Д. Попова, Иосиф А. Стернин, *Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии*. Воронеж.

Попова – Стернин 2007а: Зинаида Д. Попова, Иосиф А. Стернин, *Язык и национальная картина мира*. Воронеж: Истоки.

Попова – Стернин 2007б: Зинаида Д. Попова, Иосиф А. Стернин, *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ, Восток-Запад.

Поповић 2008: Људмила Поповић, *Језичка слика стварности. Когнитивни аспект контрастивне анализе*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Прохоров – Стернин 2002: Юрий Е. Прохоров, Иосиф А. Стернин, *Русское коммуникативное поведение: опыт описания русского коммуникативного поведения*. Москва.

Прохоров – Стернин 2006: Юрий Е. Прохоров, Иосиф А. Стернин, *Русские: коммуникативное поведение*. Москва: Флинта, Наука.

ПСЈ 2002: *ПРАВОПИС СРПСКОГА ЈЕЗИКА*, прир. Митар Пешикан, Јован Јерковић, Мато Пижурица. Нови Сад: Матица српска, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

ПСКУ 2010: ПРАВИЛНИК О СТАНДАРДИМА КВАЛИТЕТА УЏБЕНИКА.

ПСКУ 2016: ПРАВИЛНИК О СТАНДАРДИМА КВАЛИТЕТА УЏБЕНИКА И УПУТСТВО О ЊИХОВОЈ УПОТРЕБИ.

Пухир 2019: Валентина Михайловна Пухир, Культурный релятивизм как методологическая основа межкультурной коммуникации. У: *Диалог культур и цивилизаций*, ур: Ч.Б. Далецкого, А.Ю. Платко, Москва: Московский государственный лингвистический университет, 682-690.

Раичевић 2007: Вучина Раичевић, *Општа методика наставе словенских језика у инословенској средини*, Београд: Завод за уџбенике.

Раичевић 2017: Вучина Раичевић, Виолета Влајковић Бојић, *Подсетник за наставнике страних језика*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Ревицкий – Лебединский 1991: В.В Ревицкий, Сергей И. Лебединский, Проблемы теории учебника в рамках коммуникативно-индивидуализированного обучения, *Русский язык за рубежом*, 2, 79–83.

Рогачева 1988: Ирина П. Рогачева, Система факторов, обеспечивающих мотивацию в учебном процессе. *Русский язык за рубежом*, 4, 71-75.

РСЈ 2007: *РЕЧНИК СРПСКОГА ЈЕЗИКА*, прир. Милица Вујанић и сар.. Нови Сад: Матица српска.

Садовский 1974: Вадим Н. Садовский, *Основания общей теории систем*. Москва.

Сафонова 1999: Виктория В. Сафонова, *Социокультурный подход к обучению иностранным языкам*. Москва: Высшая школа, Амскорт интернэшнл.

Сепир 1993: Эдвард Сепир, Язык. Введение в изучение речи. *Коммуникация: Избранные труды по языкознанию и культурологии.* Москва: ВУЗ: БрГУ.

Сергеева 2004: Алла В. Сергеева, *Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность*. Москва: Флинта, Наука.

Смирницкая 1986: Светлана В. Смирницкая, Якоб Гримм и германское языкознание. У: *Вопросы языкознания*, Академия наук СССР, Институт языкознания, № 3, Москва: Наука.

Соколов 2001: Е.В. Соколов, *Културологија – огледи из теорија о култури*. Београд: Просвета.

Стернин 1996: Иосиф А. Стернин, *Русский речевой этикет*. Воронеж.

Стернин 2000: Иосиф А. Стернин, *Модели описания коммуникативного поведения*. Воронеж: Гарант.

Стернин 2005: Иосиф А. Стернин, *Язык и национальное сознание*. Москва: Логос 49(4).

Стернин 2007: Иосиф А. Стернин, *Контрастивная лингвистика (проблемы теории и методики исследования)*. Москва: АСТ, Восток-Запад.

Стернин 2013: Иосиф А. Стернин, *Анализ коммуникативных ситуаций*. Воронеж.

Терзић 2016а: Јованка Терзић, *Ефикасност примене електронског уџбеника у настави биологије у гимназији: докторска дисертација*. Нови Сад: Природно-математички факултет Универзитета у Новом Саду.

Терзић 2016б: Светлана В. Терзић, Основни методички и технички принципи уџбеника руског језика као страног у српском школском систему. *Уџбеник у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет, 209-216.

Тер-Минасова 2000: Светлана Г. Тер-Минасова, *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово/Slovo.

Точанац-Миливојев 1997: Душанка Точанац-Миливојев, *Методе у настави и учењу страног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Требјешанин 2001: Биљана Требјешанин, Врсте и нивои знања у савременом уџбенику. У: *Савремени основношколски уџбеник (теоријско-методолошке основе)*, прир. Биљана Требјешанин и Душанка Лазаревић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Фефилов 1985: Александр И. Фефилов, *Основы конфронтативного анализа лексики немецкого и русского языков: учебное пособие*. Куйбышев: КГПИ им. В.П. Куйбышева.

Филкова, 2004: Пенка Филкова, Сопоставительная лингвокультурология. Проблемы и задачи. VI Международный симпозиум. *Проекты по сопоставительному изучению русского и других языков*. Доклады. Белград.

ФЭС 1983: *Философский энциклопедический словарь*. Прир. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов, Москва.

Хавелка 2000: Ненад Хавелка, *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Хавелка 2001: Ненад Хавелка, Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У: *Савремени основношколски уџбеник (теоријско-методолошке основе)*, прир. Биљана Требјешанин и Душанка Лазаревић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чернявская 1983: Т. Н. Чернявская, *Приёмы создания и использования текстовых материалов учебника русского языка для иностранцев в лингвострановедческих целях*. Москва: Институт русского языка им. Пушкина.

Шпановић 2008а: Светлана Шпановић, Теоријске претпоставке за дидактичко обликовање уџбеника, *Наша школа*, 3–4, 63–89.

Шпановић 2008б: Светлана Шпановић, *Дидактичко обликовање уџбеника*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Шушњић 2015: Ђуро Шушњић, *Теорије културе*. Београд: Завод за уџбенике.

Щукин 2003а: Анатолий Н. Щукин (ред.) *Практическая методика обучения РКИ*. Москва: Русский язык.

Щукин 2003б: Анатолий Н. Щукин, *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа.

Щукин 2008: Анатолий Н. Щукин, *Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц.* Москва: Астрель, АСТ, Хранитель.

Щукин 2015: Анатолий Н. Щукин, *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном*. Москва: Русский язык, Курсы.

Якушев 2000: Максим В. Якушев, Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, № 1, 16-23.

*

Akker 2003: Jan van den Akker, Curriculum percpetives: an introduction. U: *Curriculum landscape and trends*, ur. J. Akker, W. Kuiper, U. Hameyer, Dordecht: Kluwer academic publishers.

Altmayer 2003: Claus Altmayer. Deutsch Als Fremdspache Und Kulturwissenschaft. U: *Deutsch Als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch, Teilbereiche, Bezungsdisziplinen*, ur. Claus Altmayer i Roland Forster. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Andrilović 1979: Vlado Andrilović, *Samostalno učenje*. Zagreb: Birotehnika.

Antić 2013: Slobodanka Antić, Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja: doktorska disertacija. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Bennett 1993: Milton J. Bennett, *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity.* U: Education for the Intercultural Experience, ur. R.M. Paige, Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 21-71.

Bugarski 2005: Ranko Bugarski, *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Bugarski 2008: Ranko Bugarski, Povodom jedne lingvističke pedesetogodišnjice. *Jugoslovenski filolog* 64: 35–46.

Byram 1997: Michael Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. Dostupno na: https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf (pristupljeno 10. 03. 2022).

Campbell – Wales 1970: Robin N. Campbell, Roger Wales, The study of language acquisition. U: *Problems of language and learning*, ur. A. Davies, London: Heinemann.

Canale 1983: Michael Canale, From communicative competence to communicative language pedagogy. U: *Language and communication*, ur. J.C. Richards, R.W. Schimdt, Harlow: Longman, 2-27.

Casado 2002: González Casado, Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa", Forma. Interculturalidad. br. 4. Madrid: SGEL, 63-86.

CEFRL: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, Dostupno na: https://rm.coe.int/1680459f97 (pristupljeno 3.8.2021).

Chomsky 1965: Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Cole 1995: Michael Cole, Culture i cognitive development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*, Vol, I.

Čomski 1972: Noam Čomski, *Gramatika i um*. Beograd: Nolit.

Crystal 1995: David Crystal, Speaking of Writing and Writing of Speaking, *Longman Language Review* I, Dostupno na: http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/pdfs/Speaking-Writing Crystal.pdf (pristupljeno13.03. 2022).

Đukić – Đermanov 2012: M. Đukić, J. Đermanov, Ka humanoj školi u savremenom društvu znanja - antički putokazi. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, (141), 607-614.

EDN I 2009: Enciklopedija društvenih nauka I. ur. Adam Kuper i Džesika Kuper, Beograd: Službeni glasnik.

Hymes 1972a: Dell Hymes, On Communicative Competence. U: *Sociolinguistics. Selected Readings*, ur. J.B. Pride, J.Holmes, Harmondsworth: Penguin, 269-293.

Inosavljević-Vučetić – Krstić 2016: Milica Inosavljević-Vučetić, Katarina Krstić, Analiza kulturnih sadržaja u udzbeniku katalonskog jezika Basic 1. *Metodički vidici* (7), Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, 481-497.

Issit 2004: John Issit, Reflections on the Study of Textbooks. *History of Education*, Vol. 33, br. 6, 683–696.

Ivić 2001: Ivan Ivić, Svetlana Marojević, Stamenka Uvalić Trumbić, Stanoje Ivanović, Radovan Damjanović, Branko Radovanović, Goran Peković, Mirosinka Dinkić, Nedeljko Trnavac, Nenad Havelka, Branka Kovačević, Gerard Peart, *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. Beograd: UNICEF.

Ivić 2011: Ivan Ivić, Ana Pešikan, Slobodanka Antić, *Opšti standardi kvaliteta udžbenika: vodič za dobar udžbenik*. Beograd: Klett.

Kramsch 1993: Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press

Kramsch 2013: Claire Kramsch, Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (1), 57–78.

Kroeber – Kluckhohn 1963: Alfred L.Kroeber, Clyde Kluckhohn, *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.

Krumm 2007: Hans Jirgen Krumm, Profiles instead of levels: the CEFR and its (ab)uses in the context of migration. *The Modern Language Journal*, 91(4), 667–669 Dostupno na: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_6.x (pristupljeno 22.07.2021).

Marjanović Umek/Zupančić 2004: Ljubica Marjanović Umek, Maja Zupančić, Razvojna psihologija, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofskog fakulteta - Rokus.

NSFLEP 1999: National Standards in Foreign Language Education Project. *Standards for foreign language learning in the 21st century.* Yonkers, NY: Author.

Ochs - Schieffelin 1995: Elinor Ochs, Bambi B. Schieffelin, *T*he Impact of Language Socialization on Grammatical Development. U: *The Handbook of Child Language*, ur. P. Fletcher, B. Mac Whinney, Oxford: Blackwell Publishing, 73-94.

Olsen 2012: Bjornan Olsen, *Od predmeta do teksta*, Beograd: Geopoetika.

Ostojić 1980: Branko Ostojić, *Psihološki i drugi faktori i nastava stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.

PE II 1989: *Pedagoška enciklopedija II*, prir. Nikola Potkonjak, Petar Šimleša, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pešić 2005: Jelena Pešić, Sociokulturni pristup udžbeniku, *Psihologija*, Vol. 38 (4) 369-381.

Polovina – Panić 2010: Vesna Polovina, Natalija Panić, Problemi lingvističke klasifikacije neverbalnih elemenata u komunikaciji. U: *Anali Filološkog fakulteta*, (22), Beograd: Filološki fakultet, 215-231.

Said 2002: Edvard V. Said, *Kultura i imperijalizam*. Beograd: Beogradski krug.

Savignon 1976: Sandra J. Savignon, Communicative competence: Theory and Classroom Practice. Dostupno na: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135245.pdf (pristupljeno 16.10.2021.)

Savignon - Sysoyev 2005: Sandra J. Savignon, Pavel V. Sysoyev, Cultures and comparisons: Strategies for learners. *Foreign Language Annals*, 38(3), 357-365.

Stevanović 2000: Marko Stevanović, *Modeli kreativne nastave*. Tuzla: R&S.

Tang 2006: Yanfang Tang, Beyond behavior: Goals of cultural learning in the second language classroom. *The Modern Language Journal*, 90(1), 86-99.

Velek – Voren 1985: Rene Velek, Ostin Voren, *Teorija književnosti*. Beograd: Nolit.

Vigotski 1977: Lav Vigotski, *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Vujović 2004: Ana Vujović, *Francuska civilizacija u udţbenicima francuskog jezika*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Widdowson 1983: Henry Widdowson, *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Zujev 1988: Dmitrij D. Zujev, *Školski udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ПРИЛОЗИ

Прилог бр. 1

СПИСАК ШКОЛА У КОЈИМА СЕ УЧИ РУСКИ ЈЕЗИК КАО СТРАНИ

Р.бр. Школска управа	Име школе	Место
1. Косовска Митровица	ОШ „Доситеј Обрадовић”	Косовска Митровица
2. Косовска Митровица	ОШ „Вељко Банашевић”	Косовска Митровица
3. Косовска Митровица	ОШ „Бановић Страхиња”	Село Бањска, Звечан
4. Косовска Митровица	ОШ „Лепосавић”	Лепосавић
5. Косовска Митровица	ОШ „Стана Бачанин”	Лешак
6. Косовска Митровица	ОШ „Вук Караџић”	Село Сочаница, Лепосавић
7. Косовска Митровица	ОШ „Свети Сава”	Село Граце, Вучитрн
8. Косовска Митровица	ОШ „Јован Цвијић”	Зубин Поток
9. Косовска Митровица	ОШ „Петар Кочић”	Село Брњак, Зубин Поток
10. Косовска Митровица	ОШ „Благоје Радић”	Село Зупче, Зубин Поток
11. Косовска Митровица	ОШ „Милан Ракић”	Село Бабин Мост, Обилић
12. Косовска Митровица	ОШ „Бранко Радичевић”	Обилић
13. Косовска Митровица	ОШ„Доситеј Обрадовић”	Село Црквена Водица, Обилић
14. Косовска Митровица	ОШ „Свети Сава”	Село Племетина, Обилић
15. Косовска Митровица	ОШ „Милун Јакшић”	Село Бање, Србица
16. Косовска Митровица	ОШ „Јанко Јовићевић”	Село Гораждевац, Пећ
17. Косовска Митровица	ОШ „Радош Тошић”	Село Осојане, Исток
18. Косовска Митровица	ОШ „Аца Маровић”	Косово Поље
19. Косовска Митровица	ОШ „Угљаре”	Село Угљаре, Косово Поље
20. Косовска Митровица	ОШ „Светозар Марковић”	Велика Хоча
21. Косовска Митровица	ОШ „Доситеј Обрадовић”	Ораховац
22. Косовска Митровица	ОШ „Краљ Милутин”	Грачаница
23. Косовска Митровица	ОШ „Димитрије Прица”	Доња Брњица, Грачаница
24. Косовска Митровица	ОШ „Миладин Митић”	Лапље село, Грачаница
25. Косовска Митровица	ОШ „Свети Сава”	Село Сушица, Грачаница
26. Косовска Митровица	ОШ „Кнез Лазар”	Село Доња Гуштерица, Липљан
27. Косовска Митровица	ОШ „Вук Караџић”	Село Лепина, Липљан
28. Косовска Митровица	ОШ „Браћа Аксић”	Липљан

29. Косовска Митровица	ОШ „22. децембар”	Село Рестелица, Драгаш
30. Косовска Митровица	ОШ „25. мај”	Село Враниште, Драгаш
31. Косовска Митровица	ОШ „9. мај”	Село Рапча, Драгаш
32. Косовска Митровица	ОШ „5. октобар”	Село Крушево, Драгаш
33. Косовска Митровица	ОШ „Зенуни”	Село Брод, Драгаш
34. Косовска Митровица	ОШ „Стаја Марковић”	Штрпце
35. Косовска Митровица	ОШ „Шарски одред”	Село Севце, Штрпце
36. Косовска Митровица	ОШ „Рајко Урошевић”	Село Готовуша, Штрпце
37. Косовска Митровица	ОШ „9. мај”	Кололеч, Косовска Каменица
38. Косовска Митровица	ОШ „Бранко Радичевић”	Церница, Гњилане
39. Косовска Митровица	ОШ „Братство”	Стрезовце, Косовска Каменица
40. Косовска Митровица	ОШ „Вељко Дугошевић”	Ранилуг, Косовска Каменица
41. Косовска Митровица	ОШ „Вук Караџић”	Шилово, Гњилане
42. Косовска Митровица	ОШ „Десанка Максимовић”	Косовска Каменица
43. Косовска Митровица	ОШ „Доситеј Обрадовић”	Село Партеш, Гњилане
44. Косовска Митровица	ОШ „Доситеј Обрадовић”	Село Прековце, Ново брдо
45. Косовска Митровица	ОШ „Марко Рајковић”	Село Врбовац, Витина
46. Косовска Митровица	ОШ „Младен Марковић”	Витина
47. Косовска Митровица	ОШ „Петар Петровић Његош”	Село Горње Кусце, Гњилане
48. Косовска Митровица	ОШ „Свети Сава”	Село Јасеновик, Ново Брдо
49. Косовска Митровица	ОШ „Свети Сава”	Клокот, Витина
50. Косовска Митровица	ОШ „Свети Сава”	Паралово, Гњилане
51. Косовска Митровица	ОШ „Трајко Перић”	Село Велико Ропотово, Косовска Каменица
52. Косовска Митровица	ОШ „Бора Станковић”	Коретиште, Гњилане
53. Косовска Митровица	ОШ „Миладин Поповић”	Бостане, Ново Брдо
54. Косовска Митровица	ОШ „Миладин Поповић”	Пасјане, Гњилане
55. Косовска Митровица	Медицинска школа са домом ученика	Косовска Митровица
56. Косовска Митровица	СШ „Никола Тесла”	Лепосавић
57. Косовска Митровица	Пољопривредна школа	Лешак
58. Косовска Митровица	СШ „Григорије Божовић”	Зубин Поток
59. Косовска Митровица	Гимназија и Техничка школа	Косовска Митровица- измештене из Вучитрна
60. Косовска Митровица	ТШ „Ђуро Ђаковић”	Куршумлија- измештена из Подујева

61. Косовска Митровица	Гимназија	Куршумлија- измештена из Подујева
62. Косовска Митровица	ТШ „Никола Тесла”	Село Прилужје- измештена из Обилића
63. Косовска Митровица	Машинска школа	Село Преоце, Грачаница- измештена из Приштине
64. Косовска Митровица	Грађевинско-саобраћајна школа	Грачаница- измештена из Приштине
65. Косовска Митровица	Гимназија	Лапље село, Грачаница- измештена из Приштине
66. Косовска Митровица	Економско-трговинска школа	Лапље село, Грачаница- измештена из Приштине
67. Косовска Митровица	Медицинска школа	Лапље село, Грачаница- измештена из Приштине
68. Косовска Митровица	Пољопривредна школа	Село Доња Гуштерица, Липљан
69. Косовска Митровица	Гимназија	Село Доња Гуштерица, Липљан
70. Косовска Митровица	Гимназија	Село Гораждевац, Пећ
71. Косовска Митровица	Гимназија	Ораховац
72. Косовска Митровица	Економско-трговинска школа	Штрпце
73. Косовска Митровица	Гимназија	Село Шилово, Гњилане
74. Косовска Митровица	Гимназија	Косовска Каменица
75. Косовска Митровица	Економска школа	Гњилане
76. Косовска Митровица	Медицинска школа	Село Велико Ропотово, Косовска Каменица
77. Косовска Митровица	Техничка школа „Драги Поповић”	Село Горње Кусце, Гњилане
78. Косовска Митровица	Техничка школа	Косовска Каменица
79. Косовска Митровица	Техничка школа	Село Врбовац, Витина
80. Косовска Митровица	МШ „Стеван Христић”	Село Станишор, Гњилане
81. Косовска Митровица	ТШ „Михајло Петровић Алас”	Косовска Митровица
82. Косовска Митровица	МШ „Стеван Мокрањац”	Грачаница

Биографија аутора

Исидора Димитрије Комадина (Милић) рођена је 17.12.1985. у Косовској Митровици, где је завршила основну и средњу школу. Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, одсек Српска књижевност и језик уписује 2004. године, а одсек Руски језик и књижевност 2007. године. На Катедри за руски језик и књижевност дипломирала је 2011., и исте године уписује мастер студије на Филолошком факултету Универзитета у Београду на модулу Језик, књижевност, култура. 2018. године дипломирала је и на Катедри за српску књижевност и језик.

Три године радила је у основној и средњој техничкој школи као наставник руског језика. У звање сарадника у настави изабрана је 2012. године на Филозофском факултету Универзитета у Приштини на предметима Методика наставе руског језика и Руски језик 1,2,3,4. Мастер рад на тему *Фразеолошка истраживања у српској лингвистичкој русистици* одбранила је 2014. и исте године уписује докторске студије на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Поред редовног школовања била је члан драмске секције факултета и активно учествовала у програмима које је ова секција реализовала.

Стручно усавршавање у трајању од месец дана остварила је у Белгороду (Русија), на програму “Русский язык как иностранный” 2016. Такође, стручно усавршавање у трајању од месец дана у Санкт Петербургу на програму “NY-St.Petersburg Institute of Linguistics, Cognition and Culture” 2017. Реализовала је и наставу српског језика у својству предавача у оквиру програма “Српски језик са применом нових образовних технологија” у руској говорној средини, Белгород, 2016. године. У 2021. и 2022. години учествовала је у неколико програма допунског е-образовања на тему невербалне комуникације у руској култури, руског комуникативног понашања, теорије и методике наставе говорне комуникације, руске говорне етикеције, руски језик у пословној комуникацији итд. Објавила је шест научних радова у домаћим часописима од националног значаја.

Образац 5.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора _____Исидора Комадина_____

Број индекса _____14056/д_____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

ФОРМИРАЊЕ СОЦИОКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ

РУСКОГ ЈЕЗИКА ПОСРЕДСТВОМ УЏБЕНИКА

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

_____

Образац 6.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Исидора Комадина

Број индекса 14056/д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада *Формирање социокултурне компетенције у настави руског језика посредством уџбеника*

Ментор проф. др Ксенија Кончаревић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, _____

_____

Образац 7.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ФОРМИРАЊЕ СОЦИОКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У НАСТАВИ

РУСКОГ ЈЕЗИКА ПОСРЕДСТВОМ УЏБЕНИКА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.

Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, _____

_____

1. **Ауторство**. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално**. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада**. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима**. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада**. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима**. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.