

Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Katarina K. Krželj

LINGVOPRAGMATIKA NEMAČKOG
JEZIKA NA NEFILOLOŠKIM
FAKULTETIMA
DOKTORSKA DISERTACIJA

Beograd, 2013.

Mentor: Prof. dr. Olivera Durbaba, vanredni profesor Filološki fakultet
Univerziteta u Beogradu

Članovi komisije:

Datum odbrane:

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Katarina K. Krzelj

THE LINGUO-PRAGMATICS OF GERMAN
LANGUAGE AT NON-PHILOLOGICAL
FACULTIES

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2013

Mirjani i Kosti

Lingvopragmatika nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima

Disertacija "Lingvopragmatika nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima" bavi se kritičkom analizom mogućnosti primene interkulture lingvopragmatike u nastavi nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji. Cilj ovog rada bio je da se kreira kurikulum za lingvopragmatiku nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji i da se definišu standardi kvaliteta udžbenika germanofonih kultura. Kurikulum za nastavu lingvopragmatike kreiran je na osnovu teorijski relevantnih polazišta, rezultata istraživanja potreba, interesovanja i stavova studenata sa nefiloloških fakulteta o sadržajima, ciljevima i metodama lingvopragmatike, rezultata istraživanja potreba, iskustava i sugestija nastavnika nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima, kao i na osnovu rezultata analize legislativnog okvira kojim se uređuje nastava nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima. Kriterijumi kvaliteta udžbenika germanofonih kultura definisani su na osnovu analize koncepta interkulture lingvopragmatike i relevantnih saznanja teorije udžbenika.

U istraživanju potreba, interesovanja i stavova studenata o sadržajima, ciljevima i metodama lingvopragmatike učestvovalo je 222 studenta sa državnih univerziteta u Beogradu, Novom Sadu, Nišu i sa Univerziteta Megatrend koji uče nemački jezik struke. Istraživanje potreba, interesovanja i stavova studenata imalo je cilj da pokaže: 1) da li među studentima postoji interesovanje za germanofone kulture, 2) kakve stavove imaju studenti u odnosu na ciljeve nastave lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima, 3) u kojoj meri studenti uviđaju značaj ključnih kompetencija i interkulture kompetencije.

U istraživanju potreba, iskustava i sugestija nastavnika nemačkog jezika struke učestvovalo je 16 nastavnika sa državnih univerziteta u Beogradu, Novom Sadu, Nišu i sa Univerziteta Megatrend. Cilj istraživanja bio je da se ispituju institucionalne okolnosti, postojeća nastavna praksa i stavovi nastavnika nemačkog jezika o ciljevima, sadržajima i socijalnim formama u nastavi nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima.

Rezultati ispitivanja potreba, interesovanja i stavova studenata i analize potreba, iskustava i sugestija nastavnika upotpunjeni su rezultatima analize legislativnog okvira, statuta fakulteta i silabusa za nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji. Uzorak analize činilo je devet statuta od kojih je šest fakulteta Univerziteta u Beogradu i po jedan Univerziteta Union, Univerziteta Singidunum i Univerziteta Privredna akademija Novi Sad. Analiza statuta navedenih nefiloloških fakulteta imala je za cilj da utvrdi li su i na koji način definisani opšteobrazovni ciljevi i da li su oni komplementarni sa ciljevima interkulture lingvopragmatike. Drugo težište analize bilo je pravo nastavnika da vrše reviziju nastavnih planova i programa. Druga analiza legislativnog okvira odnosila se na silabuse fakulteta na kojima se izučava nemački jezik struke i obuhvatala je 11 silabusa fakulteta Univerziteta u Beogradu, Univerziteta Singidunum i Univerziteta Privredna akademija u Novom Sadu. Cilj analize bio je da se utvrdi značaj i mesto elemenata lingvopragmatike u silabusima. Analiza se odnosila na sledeće kategorije: nastavni ciljevi, ishodi učenja, nastavni sadržaji, nastavni metodi, tipologija zadataka i vežbi i evaluaciju i praćenje postignuća.

Na osnovu dobijenih rezultata kreiran je otvoreni kurikulum za nastavu lingvopragmatike nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima koji se može modifikovati i adaptirati u skladu sa specifičnim okvirnim uslovima. Prikazani model sadrži informacije o nastavnim ciljevima i principima, kompetencijama studenata, nastavnim sadržajima, kriterijumima za njihovu selekciju, izboru nastavnog materijala, metodama, tipologiji zadataka i vežbanja, instrumentima i tehnikama za evaluaciju i praćenje postignuća.

Standardi kvaliteta udžbenika germanofonih kultura prikazani u ovom radu u skladu sa teorijskim postavkama interkulture lingvopragmatike i teorije udžbenika obuhvataju pet grupa standarda. Prva grupa standarda odnosi se na kvalitet elemenata u funkciji orijentacije u udžbeniku. Druga grupa standarda se odnosi na sadržaj udžbenika, odnosno sadržaj osnovnog, dopunskog i pojašnjavajućeg teksta. Treća grupa se odnosi na didaktičko oblikovanje sadržaja, odnosno aparaturu za organizaciju usvajanja kao vantekstualnoj komponenti. Četvrta grupa se odnosi na

standarde kvaliteta jezika udžbenika, a peta na standarde kvaliteta dopunskih, multimedijalnih materijala.

Ključne reči: lingvopragmatika, interkulturno učenje, nastava nemačkog jezika struke

Naučna oblast: Germanistika

Uža naučna oblast: Metodika nastave nemačkog jezika

UDK:

The Linguo-pragmatics of German Language Teaching at Non-philological Faculties

The thesis "The Linguo-pragmatics of German Language Teaching at Non-philological Faculties" offers a critical analysis of the possibility of applying intercultural linguo-pragmatics in teaching German for special purposes in non-philological faculties in Serbia. The main objective of this thesis was to create a curriculum for the linguo-pragmatics of teaching German for special purposes at non-philological faculties in Serbia and then to use the analysis of the concept of intercultural linguo-pragmatics and relevant findings from the textbook theory to define quality standards for textbooks used in German-speaking communities.

The curriculum was based on relevant theoretical premises, the results of the study of the needs, interests and attitudes of students of German at non-philological faculties towards the contents, objectives and methods of linguo-pragmatics, the results of the needs, experiences and suggestions of German teachers at non-philological faculties, as well as on the results of the analysis of the legislative framework governing the teaching of German for special purposes at non-philological faculties.

The survey of the needs, interests and attitudes of students from non-philological faculties towards the contents, aims and methods of linguo-pragmatics was carried out among 222 students of state universities of Belgrade, Novi Sad, Nis, and from Megatrend University. The goal of the study was to determine: 1) whether there are students who are interested in the culture of German-speaking communities; 2) the attitudes of students towards the objectives of teaching linguo-pragmatics at non-philological faculties; 3) to what extent students understand the importance of key competences and intercultural competence.

The study of the needs, experiences, and suggestions of teachers of German for special purposes comprised 16 German teachers from state universities of Belgrade, Novi Sad, Nis, and from Megatrend University. The goal of the study was to assess the institutional circumstances, current teaching practices and attitudes of German language teachers towards the objectives, contents, and social forms of teaching German for special purposes at non-philological faculties.

The results of the assessment of the needs, interests, and attitudes of students and the analysis of the needs, experiences, and suggestions of teachers have been complemented with the results of the analysis of the legislative framework, by-laws of the faculties and syllabuses for teaching German for special purposes at non-philological faculties in Serbia. The sample for the analyses included nine by-laws, six of which belonged to the faculties of Belgrade University and three to Union University, Singidunum University, and University Business Academy in Novi Sad. The aim of the analysis of the by-laws of the above non-philological faculties was to determine whether and how they defined general education objectives and whether they were complementary with the objectives of intercultural linguo-pragmatics. Another focus of the analysis was on the right of teachers to review syllabuses and curriculums. A different analysis of the legislative framework involved the syllabuses of the faculties where German for special purposes was studied and it included 11 syllabuses of the faculties of Belgrade University, Union University, Singidunum University, and University Business Academy in Novi Sad. The aim of the analysis was to determine the importance and the place of certain elements of linguo-pragmatics in the syllabuses. The analyses assessed the following categories: learning objectives, learning outcomes, teaching contents, teaching methods, types of tasks and exercises, and performance monitoring and evaluation.

Based on the outcomes, an open curriculum for teaching linguo-pragmatics of the German language at non-philological faculties has been designed and as such can be modified and adjusted according to specific framework conditions. The model presented here contains information on learning objectives and principles, student competences, teaching contents, the criteria for their selection, the choice of teaching materials, methods, types of tasks and exercises, instruments and techniques for performance monitoring and evaluation.

The quality standards for the textbooks used in German-speaking communities presented in this paper are in line with the theoretical principles of intercultural linguo-pragmatics and the textbook theory and they consist of five sets of standards. The first set of standards is related to the quality of the elements that serve as navigators in the textbook. The second set of standards is related to the contents of

the textbook, i.e. the content of the basic, additional, and explanatory texts. The third set is related to the didactic design of the content, i.e. the devices for the organisation of acquisition as an out of context component. The fourth set is related to the quality standards of the language of the textbook, and the fifth set is related to the quality standards of the additional, multimedia materials.

Key words: linguo-pragmatics, intercultural learning, teaching German for special purposes

Academic field: German studies

Particular academic field: Methodology of German language teaching

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Катарина Кржељ

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Лингвопрагматика немачког језика на нефилолошким факултетима

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 02.10.2013.



Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора Катарина Кржељ

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов рада Лингвопрагматика немачког језика на нефилолошким факултетима

Ментор Проф. др. Оливера Дурбаба

Потписани _____


изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања 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 докторанда

У Београду, 02.10.2013.



Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Лингвопрагматика немачког језика на нефилолошким факултетима

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 02.10.2013.



SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. PREDMET I CILJ ISTRAŽIVANJA	3
2. 1. Lingvopragmatika kao naučna disciplina	11
2.1.1. Pitanje naučne utemeljenosti lingvopragmatike	12
2.1.1.1. Geneza pojma lingvopragmatika i njene razvojne faze.....	18
2.1.1.2. Predmet izučavanja lingvopragmatike	28
2.1.1.2.1. Kultura kao predmet izučavanja lingvopragmatike	31
2.1.1.3. Prikaz najvažnijih naučnih metoda lingvopragmatike	40
2.1.2. Konstruktivizam kao teorijski okvir lingvopragmatike	45
2.1.3. Pojavni oblici lingvopragmatike	52
2.1.3.1. Lingvistička lingvopragmatika	54
2.1.3.2. Literarna lingvopragmatika.....	60
2.1.3.3. Interkulturalna pragmatika.....	67
2.2. Didaktika lingvopragmatike	73
2.2.1. Lingvopragmatika kao deo didaktike/metodike nastave nemačkog jezika	73
2.2.2. Didaktički koncepti lingvopragmatike	78
2.2.3. Ciljevi nastave lingvopragmatike	85
2.2.3.1. Političko vaspitanje kao cilj lingvopragmatike	94
2.2.4.2. Teze ABCD	99
2.2.4.3. Koncept DAHL	103
2.3. Interkulturalno učenje i lingvopragmatika	106
2.3.1. Razgraničavanje pojmova interkulturalno učenje, interkulturalna komunikacija i interkulturalna kompetencija	106
2.3.2. Interkulturalno učenje i lingvopragmatika	129
2.3.3. Metode interkulturalnog učenja	135

2.3.4. Tipologija zadataka i vežbi za interkulturno učenje	146
2.3.5. Kriterijumi za selekciju sadržaja za nastavu lingvopragmatike na interkulturnim osnovama	154
2.3.6. Oblici evaluacije u nastavi lingvopragmatike	166
3. Nastava nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima.....	174
3.1. Tipovi nastave stranih jezika struke	175
3.1.2. Ciljevi, principi, sadržaji i funkcija nastave nemačkog jezika struke	178
3.1.3. Didaktika nemačkog jezika struke	188
3.1.4. Nastava nemačkog jezika struke u Srbiji od 1808. godine do danas.....	191
3.1.5. Nastava nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima, aktuelno stanje i tendencije	197
3.2. Interkulturno učenje i nastava stranog jezika struke	208
4. Istraživanje: Analiza potreba, interesovanja i stavova studenata i nastavnika nefiloloških fakulteta u oblasti lingvopragmatike nemačkog jezika	214
4.1. Istraživanje: Analiza potreba, interesovanja i stavova studenata nefiloloških fakulteta o sadržajima, ciljevima i metodama u lingvo-pragmatici	215
4.1.1. Predmet i značaj istraživanja	215
4.1.2. Cilj i zadaci istraživanja	217
4.1.3. Polazne pretpostavke	218
4.1.4. Metode, tehnike i instrumenti u istraživanju	220
4.1.5. Uzorak istraživanja	220
4.1.6. Organizacija i tok ispitivanja	222
4.1.7. Rezultati istraživanja i tumačenje rezultata	222
4.2. Analiza potreba, iskustava i sugestija nastavnika nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima – istraživanje.....	240

4.2.1. Predmet istraživanja	240
4.2.2. Cilj i zadaci istraživanja	240
4.2.3. Polazne pretpostavke	241
4.2.4. Metod istraživanja i instrumenti	242
4.2.5. Ispitanici	242
4.2.6. Organizacija istraživanja	243
4.2.7. Rezultati istraživanja	243
4.3. Zaključna razmatranja i implikacije za kreiranje kurikuluma lingvopragmatike za nastavu nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima	252
5. Kurikulum za lingvopragmatiku nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji	255
5.1. Teorija kurikuluma i osnovni pojmovi	256
5.1.1. Analiza statuta nefiloloških fakulteta u Srbiji i kurikuluma za nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima	264
5.1.1.1. Analiza statuta nefiloloških fakulteta u Srbiji.....	266
5.1.1.2. Analiza silabusa za nastavu nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji.....	270
5.1.2. Kreiranje kurikuluma, osnovne faze	275
5.2. Kurikulum za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima.....	280
5.2.1. Kurikulum lingvopragmatike	286
5.3. Okvirni kurikulum za lingvopragmatiku nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Republici Srbiji	293
5.3.1. Sadržaj kurikuluma	293
5.3.2. Lingvopragmatika na interkulturalnim osnovama	295
5.3.3. Nastavni ciljevi, principi i kompetencije studenata	298
5.3.4. Izbor sadržaja	305
5.3.5. Izbor nastavnog materijala	310
5.3.5.1. Slika, fotografija i karikatura u nastavi lingvopragmatike	311
5.3.6. Tipologija vežbi i zadataka	314

5.3.7. Metode	315
5.3.7.1. Socijalne forme	316
5.3.7.1.1. Frontalna nastava i prezentacije	316
5.3.7.1.2. Partnerski rad i izmenjena uloga nastavnika	317
5.3.7.1.3. Kooperativno učenje	318
5.3.7.1.4. Rad u plenumu	320
5.3.7.2. Profesionalno i stručno orijentisane tehnike	320
5.3.7.3. Autonomno učenje.....	325
5.3.7.4. Odnos maternjeg i stranog jezika	326
5.3.8. Evaluacija i praćenje postignuća	327

6. Didaktičko oblikovanje udžbenika u svetlu savremene teorije

udžbenika.....	331
6.1. Teorija udžbenika.....	332
6.1.1. Predmet teorije i sadržinsko određenje pojma udžbenik.....	335
6.1.1.1. Prošireno shvatanje pojma udžbenik.....	338
6.1.2. Funkcije udžbenika.....	339
6.2. Didaktičko oblikovanje udžbenika.....	344
6.2.1. Strukturne i organizacione komponente udžbenika.....	346
6.2.1.1. Verbalni i vizuelni elementi strukture u funkciji izlaganja sadržaja.....	348
6.2.1.2. Elementni strukture u funkciji usvajanja sadržaja	350
6.2.1.3. Elementi strukture u funkciji orijentacije u radu sa udžbenikom	354
6.2.2. Standardi kvaliteta udžbenika. Teorijsko određenje	355
6.2.2.1. Kriterijumi za didaktičko oblikovanje po Nodariju.....	361
6.2.2.2. Kriterijumi kvaliteta valorizacije udžbenika po Funku... ..	364
6.2.2.3. Krumov Stokholmski katalog kriterijuma kvaliteta.....	367
6.2.3. Implikacije za definisanje standarda kvaliteta udžbenika germanofonih kultura.....	369
6.3. Predlog standarda kvaliteta udžbenika germanofonih kultura.....	370

7. Zaključna razmatranja i implikacije za nastavu	376
8. Bibliografija	390
9. Prilozi	413
10. Biografija	421

1. Uvod

Kraj XX i početak XXI veka doneli su mnoge društvene i političke promene. Internacionalizacija i globalizacija, kao ključne posledice tih promena, dovele su i do značajnih promena u nastavi stranih jezika. Implementacija novih zakonskih okvira zasnovanih na Bolonjskoj deklaraciji, sve veća mobilnost studenata kojima poznavanje stranih jezika postaje neophodan uslov za dalje školovanje i profesionalni razvoj i sve intenzivniji razvoj plurilingvizma i plurikulturalnosti iziskuju redefinisane ciljeve nastave stranih jezika na visokoškolskim ustanovama. Novi ciljevi i nove kompetencije mladim stručnjacima treba da olakšaju pristup međunarodnom tržištu rada. Aktuelne društvene promene i potrebe koje su iz njih proistekle prepoznao je i Savet Evrope, koji se u raznim programskim dokumentima zalaže za principe pluraliteta i interkulturalnosti. Ali, opšti zaokret nije posledica samo društvenih promena, već i novih saznanja u teoriji učenja – težište se pomera sa kognitivnog koncepta na koncept socijalnog učenja. Tako iniciran holistički pristup odrazio se i na nastavu stranih jezika i prouzrokovao značajne promene: viši stepen kooperacije između studenata i profesora, rad usmeren na grupno rešavanje problema, veća autonomija u pogledu prikupljanja informacija, preuzimanje odgovornosti za ishode učenja itd.

U nastavi stranih jezika na nefilološkim fakultetima koji nastoje da implementiraju programska načela Saveta Evrope najočiglednije su promene u oblasti lingvopragmatike – delu nastave koji se bavi kulturnom determinisanošću jezika. Iako se lingvopragmatici, s jedne strane, poriče status samostalne naučne discipline, u njoj se s druge strane, vidi potencijal za razvijanje kulturne kompetencije, pa se ona sve češće javlja odvojeno od nastave stranih jezika na nefilološkim fakultetima, kao samostalni predmet – *Germanске studije, Nemačka kultura*. Pri tom, kultura – kao antropološki fenomen – objedinjuje veliki broj različitih sadržaja, a jezik je samo jedan njen vid. Ipak, jezik se ne može posmatrati izolovano, lišen kulturne dimenzije, jer je kultura

važan segment njegovog identiteta. Prožimanje jezika i kulture čini osnovu lingvopragmatike i okosnicu ovog rada.

Lingvopragmatika, kao sastavni deo nastave nemačkog jezika na nemačkom govornom području ima dugu tradiciju. U modernoj filologiji lingvopragmatika, odnosno nauka o zemlji i nauka o kulturi u nastavi jezika, zauzima značajno mesto. Već krajem XIX veka postalo je jasno da nastava stranih jezika, osim jezika i književnosti, mora obuhvatati i politiku, društvo, kulturu i privredu zemlje čiji se jezik izučava. U skladu sa tim saznanjima, u okviru modernih filologija stranih jezika razvija se lingvopragmatika kao posebna disciplina. U početku (Gutschow 1977:6), upotrebljavaju se termini nauka o realijama (*Realienkunde*, oko 1880. godine) i nauka o kulturi (*Kulturkunde*, početak XX veka). U drugoj polovini XX veka susrećemo se sa terminom lingvopragmatika (*Landeskunde*). Krajem XX i početkom XXI veka ističe se značaj interkulturnog učenja, termina koji se često upotrebljava umesto - lingvopragmatika na interkulturnim osnovama, odnosno interkulturni pristup u lingvopragmatici. Za pojam germanistička lingvopragmatika (*Landeskunde*) u evropskim jezicima upotrebljava se nekoliko različitih termina, a najpoznatiji su *Civilisation Allemande* i *German Studies*. Bitka oko naziva ujedno je i bitka oko sadržaja i društveno-političkog polazišta (Koreik 2000:11). Na srpskom jezičkom području, među romanistima, uobičajena je upotreba termina *elementi jezika i civilizacije*, dok je među germanistima uobičajena upotreba termina *lingvopragmatika*. U novije vreme ustalio se još jedan termin - *lingvokulturologija* (Durbaba 2011:48). Kako taj termin u sebi sadrži i pojam kulturologije, on možda najadekvatnije odražava kompleksnost pojma *Landeskunde*, utemeljenog na proširenom pojmu kulture. I pored tendencije da se lingvopragmatika zamenjuje pojmom interkulturno učenje, u ovom radu smo se odlučili za upotrebu pojma lingvopragmatika jer smatramo da lingvopragmatika, kao širi pojam, čini temelj i uslov za interkulturno učenje. Da bi bilo moguće ostvariti proklamovane ciljeve interkulturne lingvopragmatike kao što su razvoj tolerancije, prihvatanje različitosti kultura, prihvatanje razlika

u izražavanju i u vrednosnom sistemu neophodna su određena znanja koja transponuje lingvopragmatika.

2. Predmet i cilj istraživanja

Predmet našeg rada jeste kritička analiza lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama, a cilj da se istraže mogućnosti i granice lingvopragmatike u nastavi nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji. Budući da se naše istraživanje ograničava na specifičnu upotrebu nemačkog jezika, odnosno na upotrebu stranog jezika u specifičnoj oblasti komunikacije, bilo je neophodno analizirati osobenosti nastave nemačkog jezika struke u okviru akademskog obrazovanja u Srbiji. Jezik struke ili – jezik u funkciji struke – kao predmet na nefilološkim fakultetima, ima dugu tradiciju. I pored mnogih promena koje se tiču proširenja oblasti interesovanja i sadržaja takvog vida usavršavanja stranih jezika, smatramo da nisu iscrpljeni svi potencijali koje ima. U poslednje dve decenije nastavu stranih jezika struke kod nas ali i u regionu karakterišu mnogobrojne inovacije i intenzivni naponi da se te inovacije i teorijski utemelje. Bilo kakvom uvođenju inovacija u nastavu stranih jezika struke mora prethoditi kompleksna analiza sadržaja, ciljeva, metoda rada u nastavi, analiza potreba i interesovanja ciljne grupe kojoj je namenjena, kao i analiza legislativnog okvira koji regiliše učenje stranih jezika na nefilološkim fakultetima.

Na osnovu analize kurikuluma za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima i analize nastavnog materijala, pre svega udžbenika i priručnika, može se zaključiti da je u poslednje dve decenije u regionu došlo do redefinisavanja ciljeva nastave. Danas je mahom napušteno stanovište da je isključivi cilj nastave upotreba jezika struke koja se ograničava na produkciju i recepciju stručnih tekstova, te osposobljavanje za komunikaciju sa kolegama sa drugog jezičkog područja. Današnji kurikulumi sve više prostora daju interkulturalnoj i kulturnoj kompetenciji, naglašavajući njen značaj u razvijanju komunikativne kompetencije, koja našim studentima treba da omogući

nesmetanu razmenu informacija u određenoj diskursnoj zajednici. Nastava nemačkog jezika struke i dalje se bazira na strukturno - jezičkim sadržajima, ali se oni u svetlu proklamovanih ključnih kompetencija proširuju i na interkulturnu kompetenciju, shvaćenu kao konglomerat velikog broja supkompetencija, pre svega kognitivnih, strateških i socioafektivnih.

Da bi se ustanovile mogućnosti integracije lingvopragmatike na interkulturnim osnovama bilo je neophodno analizirati: a) potrebe, interesovanja i stavove studenata nefiloloških fakulteta u Srbiji u pogledu lingvopragmatike, b) stavove, iskustva i sugestije nastavnika koji predaju jezik struke, c) legislativni okvir u kojem se izvodi nastava nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima, d) tradiciju učenja i poučavanja i interesovanje za unošenje novina u postojeće planove i programe.

Kao predmet koji se izučava na visokoškolskom nivou, lingvopragmatika ima dva vida. Kao specifično naučno polje u germanistici i nastavni predmet na visokoškolskom nivou, tzv. „eksplicitna“ lingvopragmatika izučava se kao integralni deo studija stranih jezika. Kada predstavlja komponentu nastave stranih jezika čiji je cilj da prenosi znanja i veštine neophodnim za uspešnu jezičku akciju na stranom jeziku, tada se govori o „implicitnoj“, odnosno „integrisanoj“ lingvopragmatici. Predmet istraživanja ovog rada jeste integrisana lingvopragmatika, kompleksna interdisciplinarna oblast koja obuhvata saznanja velikog broja nauka, počevši od geografije, istorije, etnologije, antropologije, demografije, sociologije, političkih nauka, ekonomije, istorije umetnosti i kulture, s jedne strane, i različitih oblasti nauke o jeziku, kao što su primenjena lingvistika, sociolingvistika, psiholingvistika, pragmatika, diskursna lingvistika, lingvistika teksta, didaktika, s druge strane.

Cilj ovog rada jeste da se na osnovu teorijske analize didaktike lingvopragmatike, kritičke analize mogućnosti didaktičkog oblikovanja udžbenika, upotpunjene rezultatima empirijskog istraživanja sprovedenog za potrebe ovog rada i analize legislativnog okvira koji uređuje nastavu nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima kreiraju kurikulum lingvopragmatike nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima i definišu standardi

kvaliteta udžbenika germanofonih kultura. Samo uz pomoć kurikuluma i standarda kvaliteta udžbenika moguće je inicirati teorijski i empirijski utemeljenu integraciju lingvopragmatičkih sadržaja u nastavu stranog jezika struke.

Motivacija za istraživanje i rad proistekla je iz interesovanja za ovaj aspekt nastave nemačkog jezika struke¹ i iz sve većeg interesovanja studenata Beogradskog univerziteta za interdisciplinarno utemeljene predmete kao što su *Studije britanske kulture, Ruska kultura ili Francuska civilizacija*². Dodatnu motivaciju predstavljao je i nedostatak teorijskih smernica i empirijskih istraživanja koji bi nam pomogli u kreiranju kurikuluma za predmet – *Nemačka kultura ili Nemačke studije*, kao i konstrukcijskih rešenja koja bi poslužila za izradu koncepcije udžbenika germanofonih kultura. Postoji svega nekoliko kurikuluma lingvopragmatike nemačkog jezika kreiranih za potrebe studenata germanistike i samo jedan kurikulum namenjen studentima nefiloloških fakulteta³. Kada je reč o standardima kvaliteta udžbenika germanofonih kultura još je naglašenija potreba da se na osnovama kritičke analize principa didaktičkog oblikovanja udžbeničkog teksta ponude konkretna konstrukcijska rešenja za izradu koncepta udžbenika germanofonih kultura. Problematikom transmisije kulture u udžbenicima stranih jezika kod nas su se bavili Ksenija Končarević (2006) za područje ruskog jezika, elementima strane kulture u udžbenicima francuskog jezika Ana Vujović (2010), a elementima kulture i civilizacije u udžbenicima italijanskog jezika Julijana Vučo (2000).

¹ Kao instruktor metodike nastave nemačkog jezika autorka ovog rada od 2000. godine vodi seminare i radionice namenjene stručnom usavršavanju nastavnika nemačkog jezika sa temom lingvopragmatika u nastavi nemačkog jezika. Istovremeno, dugogodišnji rad u međunarodnom projektu koji je rezultovao objavljivanjem nadregionalnog kurikuluma za nastavu nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima i udžbenika "*Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht Niveau A2/B1*". objavljenog 2009. pobudio je interesovanje za pitanja teorije i prakse izrade kurikuluma i didaktičkog oblikovanja udžbenika.

² Predmeti *Studije britanske kulture i Ruska kultura* izučavaju se na Filozofskom fakultetu, a predmet *Francuska civilizacija* na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

³ Reč je o *Okvirnom kurikulumu* Murdčeve i Lazarouove iz 1998. godine (Lazarou, E., S. Murdševa. 1998: *Rahmencurriculum für den Studien(vorbereitenden) und -begleitenden Deutschunterricht an der Fakultät für deutsche Ingenieur- und Betriebswirtschaftsausbildung (FDBA) der technischen Universität Sofia.*) neobjavljeno

Iz navedenih razloga smo se opredelili za kreiranje kurikuluma i definisanje standarda kvaliteta udžbenika germanofonih kultura koji bi se temeljili na principima moderne nastave lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima, onako kako „modernu nastavu lingvopragmatike“ definiše Korajk (Koreik 2000:25). Reč je, naime, o nastavi u kojoj nastavnik ima ulogu moderatora i inicijatora, odnosno „metodički verziranog moderatora informacija“⁴ (*ibidem.*), čiji je zadatak da – polazeći od potreba adresata – ponudi podsticaje koji će omogućiti kreiranje zanimljivog i efikasnog nastavnog procesa. Zadatak nastavnika jeste da analizira strukturu potreba adresata, koje su, iako subjektivne, uvek i objektivno determinisane, te da na osnovu dobijenih informacija ponudi podsticaje koji će dovesti do sticanja određenih znanja iz oblasti lingvopragmatike. Modernost tako shvaćene nastave proizilazi iz njene orijentisanosti ka potrebama studenata, pri čemu se misli i na aktuelne jezičke potrebe i na pretpostavljene potrebe u budućnosti. Zadatak savremene nastave lingvopragmatike jeste i da anticipira nedostatke u domenu lingvopragmatičkih informacija koji se očekuju u specifičnim situacijama u kojima se polaznici mogu naći, a što može dovesti do interkulturnih nesporazuma ili do prekida komunikacije. Savremenost se ogleda i u metodičkom pristupu, za koji su karakteristični sve veći stepen autonomije u radu i preuzimanje odgovornosti za ishode procesa učenja.

Studenti nefiloloških fakulteta univerziteta u Srbiji mogu se posmatrati, uprkos velikim razlikama u nivoima komunikativne kompetencije na stranom jeziku, kao heterogena grupa sa sličnom motivacijom za učenje stranog jezika i sa jednakim potrebama. Na toj činjenici su utemeljeni kurikulum i standardi kvaliteta udžbenika germanofonih kultura koji imaju zadatak da zadovolje potrebe u oblasti lingvopragmatike nemačkog jezika studenata različitih studijskih pravaca u okviru kojih se izučava nemački jezik struke.

Danas se na Univerzitetu u Beogradu na nefilološkim fakultetima lingvopragmatika sluša kao izborni predmet na Filozofskom fakultetu u

⁴ Svi citati u ovom radu koji su u izvornom obliku na nemačkom ili engleskom jeziku prevod su autora ovog rada.

Beogradu, i to od 1996. godine na posebnom kursu *Studije britanske kulture*, a od 2005. na kursu *Ruska kultura*, dok Učiteljski fakultet u Beogradu, pored *Studija britanske kulture*, od 2006. godine nudi i kurs *Savremena francuska kultura*, a od 2004. godine *Istoriju francuske civilizacije*. Nezavisno od terminološke neujednačenosti, u osnovi kurseva nalazi se lingvopragmatika pomenutih stranih jezika. Kada je reč o evropskom okruženju i nemačkom govornom području, već se na osnovu letimičnog pogleda može zaključiti da interesovanje za lingvopragmatičke sadržaje raste i da sve veći broj nefiloloških fakulteta svojim studentima nudi kurseve lingvopragmatike za nemački jezik. Na nemačkom govornom području kursevi lingvopragmatike nude se i na filološkim fakultetima, i to u vidu kurseva namenjenih studentima germanistike i u vidu intenzivnih letnjih kurseva namenjenih stranim studentima koji svoju komunikativnu kompetenciju žele da podignu na viši nivo⁵.

Kreiranje kurikuluma za tako veliki broj različitih profila studenata predstavlja veliki izazov. Najveći, svakako, predstavlja analiza izbora sadržaja lingvopragmatike i analiza mogućih instrumenata evaluacije, budući da je reč o najkompleksnijim aspektima u izradi plana. U analizi sadržaja koristićemo „Opšte kriterijume za izbor materijala u oblasti lingvopragmatike“ po Buttjesu (Buttjes 1989), kriterijume formulisane u „Tezama ABCD - o ulozi lingvopragmatike u nastavi nemačkog jezika“ (1990), kriterijume za selekciju sadržaja po Šmitu (Schmidt 1980), kao i Bahmanove (Bachman 1996) smernice za izbor sadržaja sa interkulturalnog aspekta. Kao pomoć u izboru konkretnih sadržaja i kao *tertium comparationis* uzećemo antropološke kategorije postojanja kako ih navodi Nojner (Neuner 1994)⁶. Rezultati analize predstavljaju osnovu za kreiranje spiska tema relevantnih za postizanje postavljenih ciljeva lingvopragmatike.

Kada je reč o standardima kvaliteta udžbenika germanofonih kultura, kod nas do danas niti imamo definisane standarde kvaliteta za predmet čiju bi

⁵ Na primer letnji kursevi koje Nemačka služba za akademsku razmenu (DAAD) organizuje na visokoškolskim ustanovama u Nemačkoj.

⁶ Svi navedeni radovi nastali su u razdoblju od 1980. do 1996. Reč je o epohi u kojoj su nastala najrelevantnija dela i istraživanja u toj oblasti.

okosnicu činile kulture nemačkog govornog područja, niti je tom pitanju posvećena pažnja istraživača. Teorija udžbenika ima dugu tradiciju, a značaj standarda kvaliteta za razvoj koncepcije odnosno "hipotetičke vizije udžbenika" (Končarević 2002:21) danas je neosporan, ipak, pitanje didaktičkog oblikovanja sadržaja lingvopragmatike za studente nefiloloških fakulteta nije u dovoljnoj meri rasvetljeno. U definisanju standarda kvaliteta za udžbenik germanofonih kultura poćićemo od Krumovog Stokholmskog kataloga kriterijuma kvaliteta (Krumm 1994b), Nodarijevih (Nodari 1999) smernica za didaktičko oblikovanje i Funkovih (Funk 2004) kriterijuma kvaliteta.

U drugom poglavlju rada analiziraće se teorijske osnove lingvopragmatike. Daće se pregled dosadašnjih stavova o predmetu i cilju lingvopragmatike. U istraživanju smo pošli od geneze pojma lingvopragmatika i usredsredili se na analizu razvojnih faza, najznačajnijih didaktičkih koncepata, ciljeva, metoda rada i specifičnih oblika evaluacije. Budući da je ključni pojam interkulture lingvopragmatike kultura, bilo je neophodno osvrnuti se i na sam pojam i definicije kulture, te na odnos komunikativne kompetencije prema sociokulturnoj i interkulturnoj kompetenciji. Posebna pažnja biće posvećena analizi teorijskih modela vezanih za postizanje interkulture kompetencije kao cilja nastave lingvopragmatike i razgraničavanju pojmova interkulturnog učenja, interkulture komunikacije i interkulture kompetencije. I najzad, bilo je neophodno istražiti osnove i principe konstruktivizma kao teorijskog okvira interkulturnog pristupa u lingvopragmatici.

Predmet trećeg poglavlja jeste jezik struke. U tom poglavlju ćemo analizirati institucionalne uslove u kojima se u Srbiji i u evropskom okruženju izvodi nastava nemačkog jezika struke. Predmet analize biće i istorija nemačkog jezika struke u Srbiji. Analiziraćemo i postojeće klasifikacije tipova nastave jezika struke. Posebno će biti proučena didaktika nemačkog jezika struke, odnosno njeni principi, ciljevi, sadržaji i specifične metode rada. Za potrebe ovog rada od posebnog značaja jeste analiza mesta i značaja interkulturnog učenja u nastavi stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima. Bez analize

navedenih aspekata nastave nemoguće je analizirati mogućnosti integrisanja lingvopragmatike u ovaj specifičan vid izučavanja stranog jezika.

U četvrtom poglavlju biće prikazani rezultati empirijskog istraživanja sprovedenog 2010. godine u vidu ankete na uzorku od 222 studenta nefiloloških fakulteta univeziteta u Beogradu, Nišu, Novom Sadu, Univerziteta umetnosti i Univerziteta Singidunum, kao i rezultati anketiranja 16 nastavnika nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji. Cilj istraživanja bio je da se prikupe podaci o institucionalnim okvirima u kojima se izvodi nastava nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima u Srbiji, o ciljevima, metodama rada, interesovanjima i potrebama studenata nefiloloških fakulteta i iskustvima i sugestijama nastavnika nemačkog jezika struke. Rezultati istraživanja trebalo je da nam pomognu da na što prihvatljiviji način predstavimo ciljeve lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama, instrumente evaluacije, da steknemo uvid u odabir sadržaja, vrstu nastavnih materijala i socijalnih formi. Prikupljeni podaci daju validnu osnovu za kreiranje kurikuluma koji će poštovati principe usmerenosti ka potrebama studenata i odgovarati nastavnom kontekstu koji karakteriše našu sredinu.

U petom poglavlju razmatraćemo pitanje kreiranja kurikuluma. Analiza će obuhvatati teorijske osnove, osnovne pojmove, osnovne faze u procesu njegovog kreiranja i analizu legislativnog okvira kojim se određuje nastava u visokoškolskim ustanovama u Srbiji. U ovom poglavlju biće izvršena analiza: a) devet statuta nefiloloških fakulteta Univerziteta u Beogradu, Univerziteta Singidunum, Union i Privredna akademija u Novom Sadu, b) jedanaest silabusa za nastavu nemačkog jezika struke nefiloloških fakulteta Univerziteta u Beogradu, Univerziteta Singidunum i Univerziteta Privredna akademija u Novom Sadu. Cilj analize statuta je da se utvrdi da li su u njima definisani opšteobrazovni ciljevi, da li su ciljevi u korelaciji sa ciljevima interkulturalne lingvopragmatike i da li nastavnici imaju pravo da vrše reviziju nastavnih planova i programa. Cilj analize silabusa je da se utvrdi značaj i mesto elemenata lingvopragmatike u nastavi nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji. Posebna pažnja u ovom poglavlju biće posvećena pitanju

kurikuluma za lingvopragmatiku, kao i osobenostima procesa njegovog kreiranja. U ovom poglavlju razmatraće se i savremena teorijska načela obrazovanja i mogućnosti njihove primene u kurikulumu lingvopragmatike. Biće prikazan potencijalni model kurikuluma lingvopragmatike nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima koji uvažava osobenosti lingvopragmatike na interkulturnim osnovama i njen odnos prema drugim didaktičkim konceptima, prvenstveno kognitivnom i komunikativnom pristupu. Predloženi model kurikuluma prezentovaće detaljno opisane ciljeve nastave lingvopragmatike, principe na kojima je utemeljena i kompetencije koje kod studenata treba razvijati. Budući da su ciljevi i kompetencije kojima se teži u nastavi lingvopragmatike specifični, kurikulum će sadržati i detaljan prikaz adekvatnih metoda rada. Mogućnosti za selekciju sadržaja biće sagledane i prikazane uz uvažavanje tri polazišta: 1) teorijskih smernica, 2) rezultata empirijskog istraživanja, koji će rasvetliti potrebe i interesovanja studenata različitih profesionalnih usmerenja univerziteta u Srbiji, 3) rezultata analize statuta i silabusa za nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima u Republici Srbiji. Na osnovu dobijenih rezultata o interesovanjima studenata biće kreirana tipologija nastavnih materijala, a zbog velikog interesovanja za audio-vizuelne medije, kurikulum će sadržati i smernice za upotrebu i didaktizaciju vizuelnih materijala, fotografija, slika i karikatura u nastavi. Budući da se kao metode rada za postizanje ciljeva interkulturno utemeljene lingvopragmatike predlažu metode koje se samo uslovno mogu evaluirati instrumentima uobičajenim u nastavi stranih jezika, u kurikulumu će biti dat prikaz adekvatnih instrumenata evaluacije kao i primer kriterijuma za ocenjivanje studentskih prezentacija. I najzad, kurikulum će sadržati registar vežbi i zadataka koji su sistematizovani prema različitim fazama u razvijanju interkulturene kompetencije: a) zadaci za vežbanje opažanja, b) zadaci za otkrivanje značenja i formiranje pojmova, c) zadaci za poređenje kultura, d) zadaci za razvijanje komunikativne kompetencije u interkulturnim situacijama.

U šestom poglavlju će na osnovu analize teorijskih osnova didaktičkog oblikovanja udžbenika biti predstavljeni standardi kvaliteta za udžbenik

germanofonih kultura. Teorijska analiza obuhvatiće pitanje predmeta teorije udžbenika, njegove funkcije i značaj proširenog shvatanja pojma udžbenik. Nadalje ćemo analizirati strukturne i organizacione komponente udžbenika. Posebna pažnja biće posvećena pitanju teorijskog određenja standarda kvaliteta kao i postojećim kriterijumima za valorizaciju elemenata lingvopragmatike u udžbenicima nemačkog jezika. Na osnovu rezultata teorijske analize biće definisani standardi kvaliteta za udžbenik germanofonih kultura koji treba da budu osnova za kreiranje koncepta udžbenika lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima u Srbiji.

Budući da u oblasti lingvopragmatike još ne postoji opšteprihvaćen teorijski i metodološki okvir za rešenje problema, odlučili smo se za interdisciplinarni pristup u istraživačkom procesu. Jorg Vormer (Wormer 2004:6) lingvopragmatiku definiše kao „transdisciplinarni most između filologije i humanističkih disciplina u širem smislu“, zbog čega se zalaže za *case studies* i *area studies* kao najadekvatnije metode. Pored dostignuća na polju kognitivne i metakognitivne psihologije i pedagoških nauka, za ovaj rad će od posebnog značaja biti i dostignuća iz oblasti primenjene lingvistike, kognitivne lingvistike, sociolingvistike, pragmatike, pragmatike diskursa, interkulturalne komunikacije.

2.1. Lingvopragmatika kao naučna disciplina

Do danas u diskusiji aktuelnoj među didaktičarima s nemačkog govornog područja ne postoji konsenzus o pitanju naučne utemeljenosti lingvopragmatike⁷. Tokom svoje duge istorije lingvopragmatika je više puta

⁷ Prema filozofiji nauke nauka mora sadržati neke od sledećih elemenata da bi se mogla smatrati naukom: 1) jezik, odnosno sistem simbola kojim se služi da bi označila objekte proučavanja i operacije istraživanja, 2) iskustvene činjenice sa jednog područja dobijene posmatranjem, eksperimentisanjem i merenjem pojedinačnih pojava, 3) stavove kojima se utvrđuju opšte strukture i relacije, 4) metodološka pravila kojima se regulišu istraživanja, 4) iskazi koji regulišu norme praktične delatnosti, 5) filozofske pretpostavke određene koncepcije nauke koje obuhvataju koncepciju predmeta, metoda, svrhe i mesta u sistemu nauka, 6) određen način organizacije hipoteza, zakona i normi, 7) sopstvenu istoriju (Miljević 2007:16). Kada govorimo o konstituisanosti nauke govorimo o tri nivoa. Na prvom nivou konstituisanosti nauka zadovoljava izvestan broj formalnih uslova. Na drugom nivou nauka je i sadržinski konstituisana u skladu sa osnovnim postavkama. Na trećem nivou konstituisanja

menjala naziv, predmet izučavanja, ciljeve, a diskusija o tome da li je reč o pomoćnoj nauci, samostalnoj disciplini, multidisciplinarnom zadatku, principu ili kontekstualnom znanju, i dalje je živa i puna protivurečnih shvatanja. „Nemogući predmet iz Nemačke⁸“ (Deutschmann 1990:85), odnosno „lavirint kroz koji ne vodi nit“ (Delmas/Vorderwühlbecke 1982:190), samo su neke od odrednica koje svedoče o problemu definisanja pojma i sadržaja predmeta lingvopragmatika. Problemu su doprineli: neuobičajeno česte promene naziva, promenljivost sadržaja koje je obuhvatala, kao i veliki broj različitih koncepata koji su je određivali. Na kompleksnost predmeta veliki uticaj imale su i promene u referentnim naukama, promene nastavnih ciljeva, kao i promene koncepata i shvatanja kulture koji su činili njenu polaznu osnovu. Navedene faktore najbolje opisuje Zolmeke (Solmecke 1994:165) poređenjem lingvopragmatike sa kameleonom. Ako pogledamo istoriju pojma i njegove sadržaje, kaže Zolmeke, stiče se utisak da je reč o kameleonu koji je u kratkim vremenskim razmacima menjao svoj naziv, izgled i cilj (*ibidem.*).

Da bi bilo moguće kreirati savremen okvirni kurikulum za lingvopragmatiku i definisati standarde kvaliteta za udžbenik germanofonih kultura neophodno je temeljno ispitati sadržaje i ciljeve različitih koncepata lingvopragmatike. Takva analiza nema za cilj da ponudi celovit prikaz problema, pristupa i stavova, već se zbog kompleksnosti problema ograničava na prikaz najznačajnijih radova u toj naučnoj oblasti.

2.1.1. Pitanje naučne utemeljenosti lingvopragmatike

Diskusija o naučnoj utemeljenosti lingvopragmatike vodi se u krugu didaktičara s nemačkog govornog područja već više decenija i moglo bi se reći

nauka je u potpunosti razvila kritičku svest o sebi, o svojim teorijskim osnovama, metodama i zakonitostima svog razvoja (*ibid.* 17). Vormer (Wormer 2003:449-450) značima naučne utemeljenosti smatra: 1) metodološke postupke kojima se dolazi do novih saznanja i stvaranja teorija, 2) intersubjektivna proverljivost stečenih saznanja, 3) empirija shvaćena kao "posmatranje u svetlu teorije", 4) sistematičnost koja omogućava grupisanje saznanja, 5) odsustvo kontradiktornosti, pod kojom podrazumeva da naučni iskazi moraju biti logični, 6) svest o tome da istraživanje nosi pečat vrednosnog sistema istraživača.

⁸ Unfach aus Deutschland

da je karakterišu dve temeljno suprotstavljene pozicije. U nameri da prikažemo put lingvopragmatike od pomoćne discipline do samostalne nauke, osvrnućemo se ukratko na stavove i argumente najznačajnijih zagovornika oba stanovišta.

Do sedamdesetih godina XX veka lingvopragmatika nije bila polje naučnoistraživačke delatnosti. U nastavi stranih jezika lingvopragmatika ima inferioran status, uz opravdanje da je reč o predmetu koji primenjuje znanja iz drugih disciplina. Tek sedamdesetih godina XX veka počinje proces naučnog utemeljenja lingvopragmatike i njena transformacija od pomoćne nauke inferiornog statusa u samostalnu nauku čiju okosnicu čini kultura. Takav zahtev, doduše prvo u domenu romanistike, formulisao je Piht 1974. godine, zalažući se za *Nauku o Francuskoj*⁹ i *Francuske studije*, a 1975. i za *Nemačke studije*, da bi 1989. godine zahtevao uvođenje *Lingvopragmatike*, shvaćene kao nauke o kulturi i nauke o zemlji (Wormer 2004:3). U „Godišnjaku nemačkog jezika kao stranog“ *Handbuch Deutsch als Fremdsprache*, Piht (Picht 1980:85) kaže da do sada nije nađen odgovor na pitanje da li se u slučaju lingvopragmatike radi „o samostalnom predmetu, o nepredmetu¹⁰, koji kao pomoćna nauka ima zadatak da bude kontekstualno znanje nekoj filološkoj nauci, ili je reč o multidisciplinarnom zadatku“. Da lingvopragmatika treba isključivo da služi nauci o jeziku i nauci o književnosti stav je koji se u naučnim krugovima često mogao čuti u drugoj polovini XX veka. Naučnim statusom lingvopragmatike intenzivno se bavio i Erdmenger (Erdmenger 1973:11-14), koji je smatrao da je didaktika lingvopragmatike neodvojiva od didaktike stranih jezika, da se ne može smatrati samostalnom naučnom disciplinom i da je njena funkcija isključivo uslužna, odnosno pomoćna. Ipak, najtemeljnije ovom problemu pristupa nemački romanista Šmit (Schmidt 1980:290), koji ne smatra da je lingvopragmatika samostalni predmet, već da je deo lingvistike i nauke o književnosti, odnosno deo nastave stranih jezika i književnosti. Po Šmitu, reč je o „kontekstualnom znanju“, koje podrazumeva „totalitet političkih,

⁹ Naziv predmeta na nemačkom jeziku jeste „Frankreichkunde“.

¹⁰ Unfach

socioekonomskih i kulturnih datosti koje jesu ili su bile merodavne za produkciju i recepciju jezičkih iskaza“. U ovom instrumentalnom konceptu lingvopragmatike znanje se posmatra kao „sedimentirani društveni rad i razvijanje svesti individue“, koji su dostupni u kognitivnim strukturama (*ibidem.*). Iako smatra da lingvopragmatika treba da bude samo instrument u nastavi stranih jezika, Šmit u svojoj argumentaciji navodi bitne odlike kontekstualnog znanja, koje izjednačava sa lingvopragmatikom: a) jezičke akcije ne mogu se ni posmatrati ni analizirati nezavisno od konteksta u kom se pojavljuju, niti je moguće didaktički opravdati nastavu stranih jezika koja zanemaruje relevantne kontekste u kojima se jezik pojavljuje, b) književna dela se moraju posmatrati kao rezultat najrazličitijih komunikacijskih procesa, a ne kao autonomne umetničke tvorevine. Lingvopragmatika, smatra Šmit, mora da se izbori za svoje mesto pored lingvistike i književnosti, a to može samo kao **opšta nauka o tekstovima** (*allgemeine Textwissenschaft*), koja bi se bavila komunikacijom u njenom sociokomunikacijskom kontekstu. Drugim rečima, zadatak nauke bio bi da obezbedi sociokulturni kontekst u kojem se jezička komunikacija odvija, i to na korpusu autentičnih tekstova.

Zanimljivo je da ni veoma obimni i ambiciozni projekti u celosti posvećeni problemu lingvopragmatike, koji su u mnogim aspektima teorijski i praktično uneli novine u lingvopragmatiku, često nisu imali sluha za pitanja naučne utemeljenosti lingvopragmatike ili su taj aspekt smatrali irelevantnim. U tom svetlu ne iznenađuje činjenica da „Tübingenski model lingvopragmatike“¹¹ nije ni pokušao da formuliše obuhvatnu teoriju lingvopragmatike. To nije pokušao ni koncept DACHL¹². U Tezama ABCD¹³, u uvodu, pod nazivom „Šta je lingvopragmatika“, tvrdi se da ne možemo govoriti o lingvopragmatici kao o

¹¹ Delo "Die Deutschen in ihrer Welt: Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde" (Mog, P./Althaus H.-J. 1992) je rezultat interdisciplinarnog projekta u kojem su od 1986. do 1990. učestvovali germanisti, kulturolozi, sociolozi, istoričari, socijalni psiholozi i politikolozi. U delu je predstavljen nov model interdisciplinarnog pristupa lingvopragmatici čiju okosnicu čini prikaz nemačkog metaliteta i relevantnih društvenih i političkih oblasti.

¹² Koncept DACHL promovise ideju objedinjenja nacionalne i regionalne raznolikosti nemačkog govornog područja i detaljno će biti prikazan u poglavlju 2.2.4.3.

¹³ Teze ABCD detaljno su prikazane u poglavlju 2.2.4.2.

samostalnom predmetu, već o principu koji se konkretizuje kroz poučavanje jezika u kombinaciji sa informacijama o kulturi.

Po Basteku (Bastek 2004:81) etabliranje lingvopragmatike kao naučne discipline otežali su:

1. skromni rezultati istraživanja kao posledica slabe institucionalizacije predmeta *Nemački jezik kao strani*;
2. interdisciplinarnost tematike i nepostojanje sopstvene metodologije istraživanja;
3. netransparentni nastavni ciljevi nastave lingvopragmatike;
4. nedostatak jasne definicije pojma kultura na koji bi se oslanjali koncepti učenja u lingvopragmatici.

Odnos prema lingvopragmatici na nemačkom govornom području u oblasti anglistike donekle je drugačiji. Godine 1995. Korajk (Koreik 1995:1) govori da je lingvopragmatika izrasla iz nastavne prakse sedamdesetih godina i da je – nesumnjivo – pobedila, pošto moderna nastava stranih jezika više ne poriče njenu egzistenciju. Vormer (Wormer 2004:5) navodi da je lingvopragmatika, koja je do tada bila utemeljena isključivo na didaktici, „krenula na svoj neminovni put ka naučnoj disciplini“.

Značajan doprinos utemeljenju lingvopragmatike kao nauke dao je Klaus Altmajer. Pozivajući se na rad Jirgena Kramera¹⁴ (Kramer 1976, 1997), on se zalaže za anglističku lingvopragmatiku utemeljenu na kulturologiji (Altmayer 2004:4). Altmajer se u svojim radovima (Altmayer 1999, 2003, 2004) intenzivno zalaže za osamostaljivanje lingvopragmatike, kako bi se razvila u samostalnu nauku o kulturi. Kulturu Altmajer definiše kao hipertekst. Iz navedenog proizilazi da je lingvopragmatika u najširem smislu – tekstologija. Na nemački kao strani jezik ne treba, smatra autor, gledati kao na disciplinu sa jasno omeđenim poljem istraživanja i naučnim metodama, već je treba posmatrati kao „transdisciplinarno polje istraživanja“ za koje nije konstitutivan predmet, već „doprinos naučnom rešavanju praktičnih problema“ (Altmayer 2004:4).

¹⁴ Kramer se od sedamdesetih godina zalagao za etabliranje naučne analize kulture kao integralnog dela nastave stranih jezika u smislu *Britanskih studija kulture* (Wormer 2004:4).

Po Altmajeru, proces institucionalizacije u oblasti anglistike uznapredovao je, što se naročito vidi po različitim vidovima pojavljivanja lingvopragmatike. Do danas su na mnogim fakultetima u Nemačkoj, u okviru katedri za anglistiku, formirane studijske grupe za kulturologiju, otvorene su nove katedre, pokrenuto je više stručnih časopisa i osnovano nekoliko institucija koje se bave kulturologijom. Osim navedenog, danas mnoge katedre u Evropi svojim studentima nude uvod u predmet Lingvopragmatika (*ibidem.*).

Značajan doprinos etabliranju lingvopragmatike kao naučne discipline dao je Vormer (Wormer 2004, 2007). Po Vormeru (Wormer 2004:3), etabliranje lingvopragmatike kao nauke svesno nije forsirano sve do sredine devedesetih godina XX veka, a problem dodatno otežava činjenica da se mogu uočiti nedostaci u institucionalizaciji lingvopragmatike. Pokušaja etabliranja lingvopragmatike kao nauke bilo je, doduše, već sedamdesetih godina XX veka¹⁵, ali su oni u velikoj meri bili bezuspešni jer su usmereni na problem definisanja predmeta izučavanja lingvopragmatike. On se zalaže za ksenologijsko-transkulturnu¹⁶, naučnu lingvopragmatiku poređenja. Transkulturna kontrastivna lingvopragmatika predstavlja, smatra autor, neophodni pandan kontrastivnoj filologiji i kontrativnoj nauci o književnosti. U metodološkom smislu, reč je o teorijsko-refleksivnom i empirijskom postupku, kvalitativnim i kvantitativnim postupcima, u skladu sa shvatanjem lingvopragmatike kao „transdisciplinarnog mosta između filologija i drugih humanističkih i društvenih disciplina u širem smislu“ (*ibidem.*). Transkulturnu

¹⁵ Šmit 1973. pokušava da razvije koncept lingvopragmatike kao „kontekstualnog znanja“, Manfred Blok je predlagao da se lingvopragmatika deklariše kao vodeća nauka, a Hene i Kolbom 1982. tvrde da je neophodno utemeljenje nauke o zemlji (*Landeswissenschaft*). (Videti: Wormer 2004:3).

¹⁶ Ksenologijsko-transkulturnu komparativnu lingvopragmatiku, kako ju je definisao Vormer, moramo sagledati u okrilju ksenologije kao relativno nove naučne discipline. Ksenologija (od grčkog *xenos* u značenju stranac i *logos* nauka) ili *Fremdhheitsforschung* se bavi pojavnim oblicima stranog, međusobnim uticajem stranog i „sopstvenog“, ali i interkulturno determinisanim problemima sporazumevanja, oblicima i funkcijama stereotipa, predrasudama i ksenofobijom. Pojam ksenologija prvi put se pojavljuje u delu kamerunskog politologa i sociologa Leopolda Jozefa Bonija Duala M'bedija (Léopold-Joseph Bonny Duala-M'bedy 1977) u delu "Xenologie – Die Wissenschaft vom Fremden und die Verdrängung der Humanität in der Anthropologie". Reč je o disciplini koja se razvila u okrilju politologije i sociologije. Danas se izučava i u okviru studija filologije i bavi se mogućnostima i granicama razumevanja stranog. Ksenologija nastoji da definiše kategorije sopstvenog i stranog.

kontrastivnu lingvopragmatiku¹⁷, po Vormeru, treba shvatiti kao transdisciplinarnu delatnost čije je polazište individualno i institucionalno delanje. Ovako shvaćena, ona ne integriše samo obe kulture, već i različite naučne discipline. Njen cilj je da, na osnovu kontrastivnih i specifičnih studija slučaja, kao i *area studies*, dođe do saznanja koja će doprineti razumevanju sopstvene kulturne determinisanosti i modusa reflektovanja te determinisanost na doživljaj stranog (*ibidem.*). Transkulturna i kontrastivna lingvopragmatika, shvaćena kao disciplina, sagledava društvo kao totalitet i predstavlja rad na izabranim isečcima stvarnosti, a stvarnost se tumači kao kompleksan sistem socijalnog delanja (*ibidem.*).

I najzad, problem naučne utemeljenosti lingvopragmatike ne može se u celosti sagledati van institucionalnog konteksta u kojem se odvija nastava stranih jezika. I danas je eksplicitna lingvopragmatika retkost u kurikulumima za školovanje germanista, kako na nemačkom govornom području tako i van njega. Na germanističkim katedrama i dalje dominiraju predmeti u kojima se odvojeno, suštinski nepovezano izučavaju lingvistički sadržaji ili sadržaji iz nauke o književnosti. U nemačkoj stručnoj javnosti (Lüsebrink 1993, 1995; Hansen 1993, 1995) sve su glasnije zahtevi da lingvopragmatika napusti položaj „primenjenog predmeta“ (*Anwendungsfach*) i preraste u samostalnu nauku o kulturi, koja bi se izučavala na filološkim fakultetima. Kamen spoticanja na tom putu i dalje je nedostatak validnih koncepata za kulturološku lingvopragmatiku. Pod kulturološkom lingvopragmatikom, pri tom, treba razumeti nauku čiji su predmet kulture zemalja nemačkog govornog područja,

¹⁷ Vormer se u svom radu iz 2004. zalaže za upotrebu pojma transkulturna, a ne interkulturna lingvopragmatika. Da bismo bolje razumeli pojam transkulturne lingvopragmatike neophodno je da napravimo razliku između pojmova interkulturno, multikulturno, kroskulturno i transkulturno. Pod multikulturom se podrazumeva koegzistencija različitih kultura, dok se pod interkulturom misli na međusobno povezane kulture koje su u kontaktu. Interkultura implicira aktivan odnos pripadnika različitih kultura, pri čemu se poseban značaj pridaje upoznavanju i razumevanju kulture drugog. Pod kroskulturnim određenjem se podrazumevaju kulturne osobnosti koje nisu specifične samo za jednu već za više kultura, dok transkulturno podrazumeva nepostojanje granica između kultura. Transkulturni elementi obuhvataju zajedničke kulturne crte koje nalazimo u svim kulturama (prema: Prtljaga 2008: 72).

posmatrane iz perspektive prenošenja navedenih sadržaja u interkulturalnom kontekstu i kontekstu stranih kultura (Altmayer 1999:109).

I pored navedenih kritika i problema u etabliranju lingvopragmatike kao naučne discipline, u poslednjih deset godina došlo je do vidnog napretka na institucionalnom i naučnom nivou. Na institucionalnom nivou registruje se izdavanje sve većeg broja stručnih časopisa¹⁸ posvećenih lingvopragmatici i osnivanje profesionalnih udruženja. Na nivou naučne diskusije primetne su promene ciljeva, sadržaja i zadataka lingvopragmatike, koji su proizašli iz niza novih validnih koncepata. Najznačajnija tendencija u stručnoj diskusiji ogleda se u pokušaju da se nastavni cilj lingvopragmatike „razvijanje interkulturalne kompetencije“ učini merljivim tako što će se redukovati na „standardizovane, merljive akcione dispozicije“ (Altmayer, Koreik 2010:1).

2.1.1.1. Geneza pojma lingvopragmatika i njene razvojne faze

Da bismo bolje prikazali i razumeli ciljeve nastave lingvopragmatike i neke od aktuelnih problema o kojima se diskutuje u stručnoj javnosti, neophodno je da razjasnimo sadržaj samog pojma lingvopragmatika i funkciju lingvopragmatike kao integralnog dela nastave stranog jezika u različitim istorijskim razdobljima.

Lingvopragmatika kao integralni deo nastave nemačkog jezika na nemačkom govornom području ima dugu tradiciju. Istorija lingvopragmatike ne može se razmatrati izolovano od istorije nastave stranih jezika jer je nemoguće odvojiti ta dva aspekta nastave.

Pre analize sadržaja lingvopragmatike neophodno je da ukažemo na neke nedoumice vezane za upotrebu određenih termina i njihove prevode na srpski jezik:

1) Do zabune o tome šta je predmet germanofone lingvopragmatike dolazi najčešće zato što nemački termin *Landeskunde* u drugim evropskim jezicima ima različite ekvivalente. U evropskim jezicima najčešće su u upotrebi termini:

¹⁸ Na primer "Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht" (Altmayer/Koreik).

Civilisation Allemande, German Studies, German Cultural Studies, a izbor termina oslikava borbu oko sadržaja i društveno-političkog polazišta (Koreik 2000:11). U tom svetlu, navedeni termini ne mogu se smatrati sinonimima jer svaki od njih predstavlja odraz određenog naučnog polazišta, odnosno koncepta.

2) Terminološka raznolikost prisutna je i u srpskom jeziku. Nemački pojam *Landeskunde* ima nekoliko prevoda u srpskom jeziku, ali potpunog ekvivalenta nema. Budući da je reč *Landeskunde* složena od reči *Land*, u značenju zemlja, i reči *Kunde*, koju *Deutsches Wörterbuch* (2009) definiše kao nauku, naučnu oblast ili nastavni predmet i često se upotrebljava kao drugi deo složenice (npr. *Erdkunde, Heimatkunde, Naturkunde*) bukvalni prevod bio bi – *nauka o zemlji*, što ne upućuje jednoznačno na sadržaje obuhvaćene pojmom *Landeskunde*.

Na srpskom jezičkom području, među romanistima uobičajena je upotreba termina *elementi jezika i civilizacije*, a među germanistima *lingvopragmatika*. Termin *lingvopragmatika* upotrebljava i Nikola Kremzer u svom delu *Osnove metodike nastave nemačkog jezika*, objavljenom 1983. godine, koje je na Katedri za germanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu godinama korišćeno kao udžbenik za predmet *Metodika nastave nemačkog jezika*. Tako se taj termin odomaćio u govornoj praksi nekoliko generacija germanista. U novije vreme, u srpskom jeziku upotrebljava se termin *lingvokulturologija* koji predstavlja širi pojam od *lingvopragmatike* (Durbaba 2011:48).

3) Na nemačkom govornom području za pojam *Landeskunde* sinonimno se upotrebljavaju ili su se upotrebljavali termini *Realienkunde* i *Kulturkunde*. Većina autora se slaže da se pojam *Kulturkunde*, kompromitovan tokom Trećeg rajha, danas ne može upotrebljavati¹⁹. Međutim, odgovor na pitanje koji pojam najadekvatnije odražava sadržaje *lingvopragmatike* do danas nismo dobili. Osim navedenih termina, na nemačkom jeziku se za sadržaje koji reflektuju kulturološku dimenziju upotrebljavaju i termini *Landeswissenschaften, Deutschlandkunde, Alltags- und Leutekunde, Landestudien, Deutschlandstudien*. Kod

¹⁹ Doje 1995. govori o nemogućnosti upotrebe pojma *Kulturkunde* i napominje da se moramo ograničiti na pojam *lingvopragmatika* *Landeskunde* kada želimo da označimo sadržaj u nastavi stranih jezika koji se bavi „znanjem o drugim zemljama i kulturama“ (Doje 1995:163).

Kramera (Kramer 1976:139-150) nalazimo jasnu distinkciju pojmova *lingvopragmatika*, *nauka o kulturi* i *studies* koja donekle može da unese red u mnoštvo pojmova koji se upotrebljavaju za iste ili slične sadržaje. Kada je reč o pojmu *lingvopragmatike*, njega su navodi Kramer upotrebljavali i zagovornici teze da lingvopragmatika treba da preraste u nauku o zemlji (*Landeswissenschaft*) kao i oni koji su izborom ovog termina hteli da naglase da u slučaju lingvopragmatike nikako ne može biti reči o nauci.

Pojam *nauka o zemlji* (*Landeswissenschaft*) koji se sedamdesetih godina prošlog veka upotrebljavao u Demokratskoj Republici Nemačkoj, a od osamdesetih i u Saveznoj Republici Nemačkoj, nije uspeo da se održi. Najreprezentativniji zagovornici upotrebe pojma *Landeswissenschaften* bili su Hene i Kolbom (Höhne, Kolboom 1982:2). Oni su izborom termina želeli da ukažu na potrebu etabliranja lingvopragmatike kao nauke o državi, koja bi ravnopravno sa tradicionalnim filološkim disciplinama - naukom o jeziku i naukom o književnosti - činila osnov filoloških studija. U pokušaju rešavanja terminološke neusklađenosti, Krum (Krumm 1992:16) uvodi pojam *Leutekunde*, smatrajući da je njen cilj da se bavi sadržajima koji se već mogu smatrati tradicionalnim, dakle - istorijom i kulturom zemlje čiji se jezik izučava, ali iz perspektive običnog čoveka. U centru tako koncipirane lingvopragmatike nalazi se svakodnevni život i prosečni građanin.

4) I najzad, u poslednje dve decenije, sa porastom značaja interkulturnog učenja, upotrebljavaju se i novi termini: *erlebte Landeskunde*²⁰, *integrierte Landeskunde*²¹, *interkulturelle Landeskunde* ili *interkultureller Ansatz in der Landeskunde*²².

Zanimljivo rešenje problema predlaže Alojz Virlaher (Wierlacher 2003b:507). On se zalaže za upotrebu složenice sačinjene od reči *Land* i *Studien*, analogno opšteprihvaćenom engleskom terminu *studies*. Virlaherov termin odnosio se na integrativni koncept lingvopragmatike i trebalo je da zameni problematičan termin *Landeskunde*. Ni Virlaherov predlog nije našao šire

²⁰ Doživljena lingvopragmatika

²¹ Integrisana lingvopragmatika

²² Interkulturalna lingvopragmatika ili interkulturni pristup u lingvopragmatici

uporište, kao ni Heneov i Kolbomov termin *Landeswissenschaft*, što se može objasniti nepostojanjem suštinske promene predmeta koji bi se izučavao i nerešenim pitanjem metoda i ciljeva rada. Oslanjajući se na rešenja iz engleskog jezika i opšteprihvaćeni termin *Britanske studije kulture*, koji se u tom obliku koristi i na našim univerzitetima, izdavači Godišnjaka za nemački jezik kao strani *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* svoje delo nazivaju *Intercultural German Studies*. Razlozi koji su potakli nemačke didaktičare da napuste sve do tada upotrebljavane termine na nemačkom jeziku i okrenu se engleskom terminu leže u činjenici da engleski pojam *culture* implicira da je reč o pragmatičnoj upotrebi koja odustaje od teorijskih i metodoloških obeležja, objedinjujući ujedno više disciplina. I Kramš (Kramsch 1991:106) kao moguće rešenje predlaže upotrebu engleskog termina *culture* u nazivu *Cultural Studies*, kojim bi valjalo zameniti pojam lingvopragmatika (*Landeskunde*) jer je neutralan i oslobođen „filozofsko-umetničkih konotacija“ koje sadrže drugi pojmovi. Pojam *Cultural Studies*, u upotrebi od 1995, predstavlja model nastave stranog jezika u čijoj osnovi je koncept razumevanja stranog i preuzimanje perspektive drugog. Nining i Nining (Nünning, Nünning 2000:6-9) definišu deset osnovnih teza za nastavu studija kulture, a to su: 1) napuštanje koncepta transmisije faktičkog znanja i zaokret ka „nastavi kulture“, 2) orijentisanost ka učeniku, a ne ka nastavniku, 3) orijentisanost ka procesu, a ne ka proizvodu, 4) orijentisanost ka praktičnom radu i ka projektu, 5) egzemplarno učenje i poučavanje, 6) napuštanje koncepta kulture i okret ka pojmu kultura (u množini), 7) napuštanje koncepta znanja o stranoj kulturi i zaokret ka komparaciji kultura, 8) pluralitet perspektiva i promena perspektiva, 9) napuštanje koncepta prenošenja znanja i zaokret ka interkulturnoj komunikativnoj kompetenciji, 10) napuštanje koncepta nastave jezika i književnosti i zaokret ka holističkom konceptu nastave kulture. Osim navedenog, pojam *culture*, smatra Kramš (Kramsch 1991:107), najbolje reflektuje Gercovo (Geertz 1973)²³ poimanje kulture kao mreže istorijski prenosivih značenja, kao sistema nasledenih predstava i njihovih simboličkih formi.

²³ O Gercovom shvatanju kulture više je reči u poglavlju 2.1.1.2.1.

Razmatranja koja slede predstavljaju prikaz razvoja lingvopragmatike na nemačkom govornom području.

U različitim istorijskim epohama lingvopragmatika nije menjala samo svoj naziv, već i svoje ciljeve, koji su u skladu sa aktuelnim političkim zbivanjima bili krajnje pragmatični, elitistički, emancipatorski ili etničko-rasistički. U pokušaju da razvoj ciljeva prikažemo hronološki, poslužit ćemo se Lizebrikovom (Lüsebrink 2003:81-94) podelom sociokulturne dimenzije nastave stranih jezika na: a) nauku o realijama (*Realienkunde*), b) nauku o kulturi (*Kulturkunde*) i c) lingvopragmatiku (*Landeskunde*). Na nekim mestima²⁴ nije moguće napraviti jasnu distinkciju između pojmova nauka o realijama i lingvopragmatika, zbog čega će u zagradi biti uvek naveden pojam na nemačkom jeziku.

a) Nauka o realijama: Iako u stručnoj literaturi često nailazimo na tvrdnju da nastava lingvopragmatike i kao nauka o realijama ima dugu tradiciju, ne smemo zaboraviti da o nastavi stranih jezika kakvu danas poznajemo u Evropi možemo govoriti tek od kraja XIX i početka XX veka. Sve do tog perioda znanje stranog jezika predstavlja privilegiju plemstva i odnosi se na klasične jezike. Razvojem trgovine među pripadnicima plemstva i građanskog staleža razvija se potreba za učenjem živih stranih jezika. Ostalim slojevima društva učenje stranih jezika omogućeno je tek početkom XX veka (Lehrberger 2003:609).

Već krajem XIX veka u učenim krugovima prevladava stav da sveobuhvatna nastava stranih jezika, osim poučavanja jezika i književnosti, mora obuhvatati i upoznavanje sa politikom, društvom, kulturom i privredom društva čiji jezik se izučava. U skladu sa tim saznanjem, u poslednjim dekadama XIX veka razvija se lingvopragmatika kao parcijalna disciplina, koja se u svojim počecima još naziva nauka o realijama (*Realienkunde*, oko 1880. godine) (Picht 1989:194).

U XX veku nastava živih stranih jezika postaje dostupna pripadnicima svih slojeva društva. Međutim, dugo nakon što su strani jezici ušli u sve segmente nemačkog sistema obrazovanja, važio je obrazovni ideal koji je

²⁴ Pojmovna neusklađenost uviđa se i kod teoretičara koji su se bavili istorijom lingvopragmatike, te i oni sami navedene pojmove nekada upotrebljavaju sinonimno.

počivao na koncepcijama iz XIX veka. Temelj te koncepcije čini elitističko poimanje kulture, koje podrazumeva da u nastavi valja predstaviti dela vrhunske umetnosti zemlje čiji se jezik izučava i naglasiti zapadnoevropsko i hrišćansko nasleđe, kako bi se podstaklo stvaranje osećanja povezanosti među obrazovanim slojevima društva. U skladu sa tako definisanim ciljem lingvopragmatike bili su i njeni sadržaji, koji su se ograničavali na nesistematično obrađivane enciklopedijske podatke. U ovoj fazi nastave lingvopragmatike još ne postoje jasni kriterijumi za izbor sadržaja i tema koje će se obrađivati u nastavi, što uviđa Ernst Robert Kurcijus. On već posle Prvog svetskog rata, kritikujući proizvoljnu selekciju sadržaja, govori o „salati realija“²⁵ (prema Pihtu, 1989:194) koja sadrži: geografske i istorijske podatke, podatke o znamenitim ličnostima ili institucijama. Teorijsko poznavanje jezika, karakteristično za nastavu latinskog jezika, trebalo je da se dopuni sadržajima lingvopragmatike kako bi se naglasila potreba za praktičnom upotrebom stranog jezika u svakodnevnim komunikativnim situacijama.

U tom periodu podrazumeva se da je lingvopragmatika nauka koja se bavi izučavanjem koncepta prostora vezanog za naciju, a tako shvaćena – može se smatrati delom geografije. Sve do XVII veka pod pojmom lingvopragmatike (*Landeskunde*) podrazumevalo se opisivanje datosti određene zemlje, a od XIX veka lingvopragmatika se bavi opisom zemalja kao prirodnih prostora, pri čemu se pod prirodnim prostorom podrazumevaju: položaj, veličina, granice, geografija, klima, zemljište, vegetacija, životinjski svet, stanovništvo, privreda, saobraćaj, političke datosti i dr. (Steinig 2001:1279). Kako je interesovanje za drugu kulturu tada bilo motivisano profitom, tako se i Gustav Vent 1898. godine zalaže za izučavanje „nauke o realijama“ u nastavi stranih jezika kako bi se savladao „francuski i engleski jezik trgovinskih rivala“ (Vent prema: Kramer 1997:15). Cilj upoznavanja strane kulture je krajnje pragmatičan (*ibid.* 19).

b) Pojam *Landeskunde* počinje da se upotrebljava od druge polovine XIX veka umesto pojmova nauka o zemlji i nauka o kulturi. Po Lizebrinku (Lüsebrink 2003:60), i nauka o zemlji (*Landeswissenschaft*) i nauka o kulturi

²⁵ Realiensalat - izbor termina naglašava da je reč o mešanju sastojaka bez strukture.

(*Kulturwissenschaft*) predstavljaju parcijalne discipline i strukturne preteče moderne lingvopragmatike. Pojam *Landeskunde* u filologiji prvi put se pominje oko 1880. godine, u diskusiji o delu Karla Hilebranda „Francuska i Francuzi“, objavljenom 1873. godine u kojem se govori o potrebi da se filologija okrene nauci o realijama, koja treba da se izučava uporedo sa jezikom i da postane integralni deo univerzitetskog obrazovanja nastavnika.

Presudan značaj za razvoj *Landeskunde* imao je Kongres novih filologija *Neuphilologenkongress*, održan u Hanoveru 1886. godine. Tada se prvi put o *Landeskunde* diskutovalo kao o zasebnoj temi. U to vreme *Landeskunde* se tumačila kao „amalgam“ korisnog znanja o zemlji, stanovnicima, industriji, društvu, trgovini i institucijama (Lüsebrink 2003:61), a njeni najvatreniji zagovornici bili su romanisti. Vremenom su etabliranju *Landeskunde* doprineli i anglisti i amerikanisti, koji su posle Prvog svetskog rata razvili živo interesovanje za njene sadržaje.²⁶ Veliki uticaj na etabliranje *Landeskunde* imao je i reformski pokret, koji je doveo do izmene celokupnog sistema školstva u Nemačkoj, ali i političkih i privrednih okolnosti. Kao posledica kolonijalne politike i privrednog napretka javila se potreba za poznavanjem većeg broja stranih jezika, za poznavanjem privrede, istorije, institucija, saobraćajnih prilika zemlje čiji se jezik izučava. Sledeći značajan korak u razvoju lingvopragmatike odigrao se posle Prvog svetskog rata, kada *Landeskunde* evoluirala u nauku o kulturi (*Kulturkunde*).

c) Nauka o kulturi (*Kulturkunde*) doživljava procvat, postaje moderna, o njoj svi pričaju, ona postaje tema knjiga, kongresa, stručnih časopisa i planova reformatora (Klemperer 1925:445). Zahvaljujući Pruskim smernicama za reformu gimnazija *Richtlinien zur preußischen Gymnasialreform* iz 1925. godine, nauka o kulturi postaje obavezan školski predmet. Cilj nauke o kulturi jeste da se, na osnovu književnih dela i sintetičkog pregleda znanja, pojasni biće stranog naroda, kako bi se upoznao „narodni karakter“ i tako bolje razumeo neprijatelj

²⁶ Dibelijus 1922. objavljuje delo „Engleska“, koje objedinjuje „celovitost“ engleske države, kulture i društva, i ono se može uzeti kao primer lingvopragmatike koja se prvenstveno odnosila na realije.

koji je dobio rat. Drugim rečima, centralni zadatak nastave stranih jezika redukuje se na „vaspitanje ka nacionalnom, ka nemstvu²⁷“.

Pogledamo li publikacije koje se odnose na *Landeskunde* do Drugog svetskog rata, možemo zaključiti da postoje oprečna mišljenja o njenim mogućnostima i granicama. Različiti autori različito definišu ciljeve *Landeskunde* i različito tumače istorijske datosti. Jedni govore o odbojnosti, pa čak i strahu od *Landeskunde*, zato što smatraju da dobro vladanje stranim jezikom može dovesti do otuđenja i udaljavanja od nemačkog identiteta. Drugi, pak, govore o razvoju demokratije i socijalne misli. Zagovornici prve opcije smatraju da stranu kulturu i karakter naroda čiji se jezik izučava treba poučavati isključivo kontrastivno, ne gubeći iz vida sopstveni jezik i kulturu, ali ne zbog boljeg razumevanja sopstvene i tuđe kulturne determinisanosti, već da bi se izbegli potencijalni štetni uticaju strane kulture. Neki, pak, kao npr. Šiking, 1927. godine, kao proklamovane ciljeve nauke o kulturi navode razvoj demokratije i socijalne misli, ženska prava i mirovni pokret (Schücking 1927:8²⁸).

c) Nauka o kulturi (*Kulturkunde*): Neki od naprednih, emancipatorskih ciljeva proklamovanih dvadesetih godina XX veka nekoliko decenija su bili zapostavljeni da bi tridesetih i posebno četrdesetih godina XX veka u potpunosti ustupili prostor ideji o nacionalističkoj nauci o kulturi (*Kulturkunde*). U osnovi nacionalističkog pristupa jeste predstava o stranom sagledavana kroz prizmu etničko-rasističke psihologije naroda.²⁹ Brizemajster (Briesemeister 1976:169) začetke nacionalsocijalističkog shvatanja nauke o kulturi nalazi u vreme Vajmarske republike, tvrdeći da je zatvoreni pojam kulture koji polazi od opšteg jedinstva unutar jedne kulture osnova kasnije zloupotrebe nastave nauke o kulturi u ideološke i propagandne svrhe. Lingvopragmatika koja se oslanja na tako zatvoreno tumačenje pojma kultura uvek vrednuje sadržaje strane kulture koju predstavlja. Tako shvaćena lingvopragmatika bavila se

²⁷ „Erziehung zur Nationalität, zur Deutschheit“

²⁸[http://dtserv3.compsy.unijena.de/_C125743200316F19.nsf/0/0144BB8EE372D2FAC1257439004321C9/\\$FILE/koreik.pdf](http://dtserv3.compsy.unijena.de/_C125743200316F19.nsf/0/0144BB8EE372D2FAC1257439004321C9/$FILE/koreik.pdf) - pristupljeno januara 2011.

²⁹ Kramer (Kramer 1997:19) kao primer navodi delo Frica Redera „Englischer Kulturunterricht“ iz 1924. godine, gde se između ostalog kaže i da Englez odnosno Anglosaksonac, u svim svojim vidovima postojanja pokazuje tendencije ka velikim delima, dok će Francuz uvek ostati zadrti penzioner i malograđanin.

pitanjima šta je u određenoj stranoj kulturi dobro, šta je normalno, a šta vredno. Osnovni cilj nauke o kulturi kao integralnog dela nastave stranih jezika bio je da se iz razumevanja strane kulture izvuče korist (Kramer 1997:17). Sam pojam nauka o kulturi (*Kulturkunde*) kompromitovan je tokom Trećeg rajha (Bastek 2004:97) da se njegova upotreba u stručnim diskusijama na nemačkom govornom području do danas izbegava. Nacionalsocijalizam je u toj meri zloupotrebio nauku o kulturi da se nemački pojam kultura u domenu lingvopragmatike kao nastavnog predmeta ni danas ne može upotrebljavati kao stručni termin. Upravo u toj činjenici možemo tražiti razlog za čestu pojmovnu neusklađenost i čak pojavu nesporazuma u upotrebi srodnih i bliskih pojmova pojmu lingvopragmatike.

Ne čudi što su u periodu posle sloma Trećeg rajha lingvopragmatika i kulturologija, koje su bile integrisane u nastavu stranih jezika, zbog svoje nacionalističke obojenosti bile diskreditovane i uklonjene iz školskog i akademskog obrazovanja. Sadržaji lingvopragmatike će tek 70-ih godina XX veka u okviru reformskog pokreta u pedagogiji ponovo biti vraćeni u nastavne planove i udžbenike stranih jezika.

Genezu pojma lingvopragmatike i prikaz njenog istorijskog razvoja najslikovitije je sažeo Detlof:

"Od nauke o kulturi do lingvopragmatike, od lingvopragmatike do nauke o državi, od nauke o državi do interkulture komunikacije." (Dethloff 1992:137)

Ali, analiza istorije germanofone lingvopragmatike ne bi bila potpuna bez Ligerovog (Lüger 1991:22) prikaza istorije lingvopragmatike na koju se poziva većina autora koja pokušava da pozicionira lingvopragmatiku u širi, istorijski okvir. Ligerov prikaz donekle uvodi red u već pomenutu zbrku pojmova različito upotrebljivanih u različitim istorijskim trenucima i daje više informacija o karakteristikama određene faze u razvoju lingvopragmatike.

U svom prikazu Liger polazi od četiri koncepcije u razvoju lingvopragmatike: od nauke o realijama, nauke o kulturi, lingvopragmatike i od

nauke o državi, analizirajući ih u odnosu na a) društveni kontekst i b) zadatke i ciljeve u nastavi stranih jezika.

Društveni kontekst i obrazovno-politički ciljevi	Lingvopragmatička koncepcija	Zadaci i ciljevi nastave stranih jezika
<p>od 1880</p> <ul style="list-style-type: none"> - kritika tradicionalnih obrazovnih ideala - velika potreba za znanjem stranih jezika i znanjima o privredi, saobraćaju, institucijama itd. drugih zemalja zbog privrednog napretka i kolonijalne politike - izgradnja realni u školskom sistemu 	<p>Nauka o realijama</p> <p>pozitivističko shvatanje nauke</p> <p>poučavanje korisnog znanja, podataka o zemlji i ljudima po principu kanona</p> <p>psihologija naroda</p>	<p>reformski pokret u novim jezicima - davanje većeg značaja nastavi stranih jezika</p>
<p>početak XX veka</p> <ul style="list-style-type: none"> - nacionalno vaspitanje, moralna i kulturna nadmoć Nemačke - od 1933. nacionalsocijalistička politička propaganda 	<p>Nauka o kulturi (Kulturkunde)</p> <p>jedinstvena koncepcija: "prikaz bića", narodni karakter, nacionalni karakter, antitetička poređenja, prenaplašavanje razlika, konstrukcija slike neprijatelja, kultura vs civilizacija argumentacija oslonjena na teoriju o rasama, naglašavanje ciljeva nauke o kulturi.</p>	<p>naglašavanje obrazovnog značaja stranih jezika i književnosti: težište poučavanje osobnosti strane kulture</p> <p>degradacija novih jezika kao nastavnih predmeta, posebno francuskog</p>
<ul style="list-style-type: none"> - nakon 1945/1949 ideja o sporazumevanju naroda - početak politike evropskog ujedinjenja: zahtev za proširenjem ponude stranih jezika 	<p>analiza stereotipa, oslobađanje od predrasuda</p> <p>lingvopragmatika nije eksplicitno zastupljena u obrazovnim planovima</p> <p>koncepti nauke o kulturi gube legitimitet</p>	<p>orijentisanost ka jeziku i književnosti (učenje stranih jezika- uvid u stranu kulturu)</p>
<p>-reforma obrazovanja</p>	<p>Lingvopragmatika</p> <p>- lingvopragmatika inherentna jeziku: lingvopragmatika kao deo učenja stranog jezika (delimično ograničena na</p>	<p>ciljevi se orijentišu ka veštinama (jezička veština prvenstveno usmerena na svakodnevne situacije nastavni cilj:</p>

kononativno znanje) - problemski orijentisana lingvopragmatika: teme koje se bave tendencijama razvoja u zemlji čiji se jezik uči, interkulturalna poređenja	komunikativna kompetencija transnacionalna/inter- kulturalna veština komunikacije
Nauka o zemlji (Landeswissenschaft) preuzimanje podataka i metoda društvenih nauka	

(Lüger 1991:22)

2.1.1.2. Predmet izučavanja lingvopragmatike

Stručne rasprave koje se bave predmetom lingvopragmatike obiluju ne samo terminološkim razlikama, već i veoma različitim didaktičko-metodičkim konceptima i polazištima. U tom svetlu ne iznenađuje Rogaušova konstatacija da niko sa sigurnošću ne može da tvrdi šta je u stvari lingvopragmatika (Rogausch 1997:479). Rogauš nije usamljen na svojoj naizgled drastičnoj poziciji. Vatrovski se nadovezuje na Rogauša, tvrdeći da „ne postoji jedinstven stav ni na polju terminologije, ni na polju ideologije, metodike ili didaktike, o tome šta je lingvopragmatika ili šta bi trebalo da bude i koji bi nastavni sadržaji trebalo da nađu svoje mesto u nastavi lingvopragmatike" (Watrovski 2002:50). Ako pogledamo nastavnu praksu ili udžbenike za nastavu nemačkog jezika kao stranog jezika, uočićemo da se u njima prepliću različiti koncepti i da jedni uz druge stoje prevaziđeni koncepti prenošenja enciklopedijskog znanja i sadržaji ili metode karakteristični za interkulturalnu postavku.

Istraživanja u oblasti lingvopragmatike u poslednje dve decenije sve su brojnija, a proširuju se i sadržaji koji su njima obuhvaćeni. Teoretičari zastupaju različite stavove o tome šta sve treba i može da bude predmet istraživanja lingvopragmatike. Vormer (Wormer 2004:7) navodi tri oblasti naučnog istraživanja lingvopragmatike: oblast ljudske delatnosti, materijalne i nematerijalne proizvode ljudske delatnosti i fenomene života nastale kao

posledica delovanja kulture i civilizacije³⁰. Istraživanje u lingvopragmatici odnosi se istovremeno na tri oblasti – na jezik, na književnost i na kulturu, odnosno civilizaciju. Do problema u definisanju lingvopragmatike, po Vormeru (Wormer 2004:2), dolazi kada pokušamo da objasnimo lingvopragmatiku isključivo kao fenomen kulture u smislu društvenih nauka, budući da se ovaj fenomen često dopunjava fenomenom civilizacije, kako bi se prikazala celovitost društvene stvarnosti. Vormer zato smatra da bi kao polazište valjalo uzeti pojam društvenog delanja (*gesellschaftliches Handeln*) odnosno po Maksu Veberu socijalnog delanja (*soziales Handeln*), koje se shvata i kao individualno i kao institucionalno delanje i proizvod tog delanja (*ibidem.*). Problem lingvopragmatike kao discipline proizilazi iz njene vezanosti za jezik i književnost, s jedne strane, i za humanističke i društvene nauke, s druge strane. Vormerovo tumačenje predmeta istraživanja lingvopragmatike posebno je važno jer naglašava značaj koji predmet istraživanja ima na sopstveno kulturno nasleđe i odnos prema stranom kulturnom nasleđu. Po njemu, u samom pojmu „transkulturna kontrastivna lingvopragmatika“ sadržan je zahtev da se predmet istraživanja prvo shvati kao predmet koji se posmatra s aspekta sopstvene kulturne determinisanosti, a da se tek potom posmatra i tumači strano, te da rezultat tog postupka ne bude efemeran efekat interkulturnog susreta (Wormer 2004:7).

Istraživanja u oblasti lingvopragmatike često se orijentišu na nastavnu praksu i njihov cilj je da pruže saznanja o stranoj kulturi koja će se, u skladu sa didaktikom lingvopragmatike, adaptirati za potrebe nastave. Sadržaji tako shvaćene lingvopragmatike jesu: kulturne delatnosti, sadržaji, fenomeni i strukture koji se u slučaju nemačkog jezika kao stranog istražuju naučno, transkulturno i kontrastivno (Wormer 2004:8). Po Krušeu (Krusche 1993:13-43) svaki predmet istraživanja u lingvopragmatici mora se posmatrati kao relaciona veličina (*relationale Größe*). Pošavši od naučnog metoda poređenja, kao

³⁰ U svom shvatanju ljudskog delanja Vormer polazi od Humboltovog shvatanja delanja (*Handeln*), u kojem je sjedinjeno individualno i kulturno determinisano delanje, zatim od Veberovog poimanja delanja shvaćenog kao skupa subjektivno individualnih i nadindividualnih momenata, a koje je uvek vezano za određen kontekst i određenu situaciju (Wormer 2004:7).

najadekvatnijeg za postizanje ciljeva lingvopragmatike, Vormer navodi da su polja naučnog interesovanja lingvopragmatike sledeća: privreda, društvo, pravo, istorija, umetnost, tehnologija, komunikacija i dr. (Wormer 2004:11). Erdmenger (Erdmenger 1996:21) od referentnih nauka navodi: geografiju, istoriju, politiku, sociologiju kao i stručne oblasti kao što su: privreda, tehnologije, pravne nauke. Sve navedene oblasti, smatra Erdmenger, imaju zajedničku osnovu u pogledu predmeta istraživanja, a to je opis i objašnjenje fenomena prirodnog prostora i kulturnih fenomena. Način na koji će navedene nauke istraživati i objasniti fenomene zemlje čiji se jezik izučava zavisi od same nauke. Geografija će npr. u sklopu lingvopragmatike proučavati prostorne datosti i njihovo uzajamno dejstvo sa naseobinama i privredom. Istorija će proučavati uzroke određenih događaja, odnosno posmatraće stvarnost kao „zbir razvoja i konstelacija prošlosti“. Politikologija i sociologija će se baviti problemom mogućnosti i granica ljudskog delanja i njihovim uzajamnim odnosom sa životnom sredinom.

Problem definisanja predmeta lingvopragmatike mora se sagledati i u institucionalnom kontekstu (Wormer 2004:2). Na akademskom nivou takođe se susrećemo sa problemom pozicioniranja lingvopragmatike. Jezik i književnost izučavaju se na akademskom nivou na filološkim fakultetima ili na katedrama određenih jezika, dok lingvopragmatika ostaje negde između filologije i humanističkih nauka. Ona je sa jedne strane neodvojivo vezana za jezik i književnost, sa druge za društvenu i kulturnu realnost, koje su predmet humanističkih i društvenih nauka. Na univerzitetskom nivou se humanističke i društvene nauke na nemačkim univerzitetima često izučavaju odvojeno na različitim fakultetima ili katedrama. Lingvopragmatika kao nauka objedinjuje saznanja iz humanističkih nauka u filologiju (*ibidem.*).

Po Althausu (Althaus 1999:26), posle dve decenije diskusija u stručnim krugovima, postignut je konsenzus da je osnovni zadatak lingvopragmatike transmisija znanja iz kulture i razvijanje praktične kulturne kompetencije. Lingvopragmatika kao predmet predstavlja totalitet koji se: a) ne može redukovati na teme iz kulture svakodnevnog života ili na mentalitet, kao što je

to slučaj kada je utemeljena na difuznom pojmu kulture, b) ne može i ne sme redukovati na spisak tema karakterističan za vreme nauke o realijama³¹.

2.1.1.2.1. Kultura kao predmet izučavanja lingvopragmatike

Nijedan jezik ne može se odvojiti od kulture, odnosno *language is not a culture-free code* (Kramsch 2000:8). Znanje o jeziku ujedno je i znanje o kulturi. Jezik predstavlja konstitutivni element svake kulture³². „Sva kultura stvorena je zahvaljujući jeziku, kroz jezik, a u velikoj meri i u jeziku“, kaže Bugarski (2005:17). U nastavi lingvopragmatike, jezik i kultura se posmatraju u svojoj međuzavisnosti, a kultura se definiše kao deo mreže ekstralingvističkih parametara koji doprinose stvaranju identiteta korisnika datog jezika.

Nastava lingvopragmatike, njeni sadržaji i ciljevi, primarno zavise od koncepcije kulture, odnosno od značenja koje se ovom kompleksnom fenomenu pripisuje. Međutim, pojam kulture koji se upotrebljava u predmetu *Nemački jezik kao strani jezik* podjednako je difuzan kao i pojam koji je u upotrebi u standardnom jeziku u kulturnoj politici ili u drugim granama kulturologije (Kretzenbacher 2004:1). Definicija kulture ima nekoliko stotina i na ovom mestu nećemo pokušati da damo njihov prikaz, već ćemo se ograničiti na one grupe definicija koje su relevantne za nastavu stranih jezika i za lingvopragmatiku kao njen integralni deo. Problem u definisanju sadržaja kulture na nemačkom govornom području ima i specifičan aspekt, kao posledicu dihotomije između kulture i civilizacije. Mada naizgled prevaziđen, taj problem i dalje postoji.

U kontekstu lingvopragmatike mogu se razlikovati četiri varijante značenja pojma kultura (Altmayer 2007:11). Prema prvom, tradicionalnom shvatanju, kultura obuhvata umetnička i književna dela, dela filozofije i muzike i njihovu javnu prezentaciju na koncertima, u pozorišnim predstavama ili na izložbama. Altmayer tu ubraja i tzv. „prošireni pojam kulture“, koji se

³¹ Pomenuta redukcija i danas je prisutna u različitim taksonomijama.

³² Konstitutivni elementi svake kulture su – pored jezika – i zakoni, mitovi, običaji, religija, moral, obredi, navike i dr.

upotrebljava u diskusiji o lingvopragmatici i u spoljnoj kulturnoj politici.³³ Tako shvaćen pojam kulture nije osnova kulturologije u nastavi stranih jezika. U drugom značenju kulturu predstavljaju kulture, koje podrazumevaju u manjoj ili većoj meri zatvorene etnički ili nacionalno definisane zajednice ljudi. Te zajednice, preko kolektivnih sistema za orijentaciju, regulišu: ponašanje, opažanje, mišljenje i komunikaciju svojih članova. Navedeno polazište u osnovi je pojmova „nemačka kultura“ ili „francuska kultura“, koji impliciraju postojanje sličnosti i razlika u načinu na koji pripadnici tih kultura opažaju, razmišljaju ili se ponašaju. Prikazano shvatanje kulture čini temelj koncepcija o interkulturnom učenju. Iako će o interkulturalnosti, interkulturnom učenju i interkulturnoj kompetenciji biti više reči u poglavlju 2.3., značajno je da na ovom mestu ukratko analiziramo Altmajerovo shvatanje pojma kultura u navedenom značenju u nastavi stranih jezika, a u sprezi sa interkulturnim učenjem. Po Altmajeru, navedeno tumačenje kulture ne samo što je nesavremeno i neupotrebljivo, već je i opasno, jer – u vreme globalne umreženosti – u prvi plan stavlja etničke, nacionalne pa čak i administrativne kategorije. Tumačenje je neupotrebljivo jer pretpostavlja homogenost etničkih i nacionalnih društava, što ne oslikava realne datosti u savremenim industrijskim društvima. Tumačenje je neprihvatljivo jer je reč o „paušalizacijama koje se ni po strukturi ni po sadržaju ne razlikuju od stereotipa i klišea“ (*ibid.* 12). Na taj način stereotipi dobijaju naučnu legitimaciju.

Altmajer najupotrebljivijom smatra treću grupu tumačenja pojma kulture, gde se kultura tumači – ne kao ponašanje koje se može opaziti – već kao nivo

³³ Pod proširenim pojmom kulture podrazumeva se ne samo visoka kultura, već i popularna kultura, čime se prevazilazi isključivo estetsko vrednovanje kulture. Do proširenja tradicionalnog, uskog poimanja pojma kulture u Nemačkoj dolazi pod uticajem značajnog menjanja paradigme 70-ih godina prošlog veka, kada je pod parolom „kultura za sve“ propagiran koncept sociokulture koji je inicirao značajne promene u nemačkoj unutrašnjoj kulturnoj politici. Međutim, i pored proširenja pojma, Altmajer smatra da je reč o nepromenjenom shvatanju, jer se kultura i dalje posmatra kao stvaralaštvo ili ostaje na nivou artefakata. Drugim rečima, implicitno estetsko vrednovanje se ne preispituje, već se samo prenosi na nove oblasti, u ovom slučaju – na svakodnevnu ili popularnu kulturu (Altmayer 2007:11). Sagledavan s aspekta svoje upotrebljivosti u nastavi stranih jezika, prošireni pojam kulture često je bio predmet kritike i zato što ga je zbog poroznih granica i proizvoljnosti teško primeniti u nastavnoj praksi.

tumačenja³⁴. Najuticajniji teoretičar koji zagovara takvo tumačenje pojma kulture jeste Klifort Gerc (Geertz 1983:9). On kulturu definiše kao *selbstgesponnene Bedeutungsgewebe*. Tokom 70-ih godina XX veka Gerc je izvršio značajan uticaj na semiotičku i interpretativnu granu antropologije, a njegova definicija kulture 80-ih i 90-ih godina postaje osnova za tumačenje kulture u nastavi stranih jezika i nastavi kulture. Gercovo polazište zasniva se na tome da je svaki čovek upleten u mrežu značenja koju nije moguće naučno analizirati, već ju je moguće samo razumeti i interpretirati. Polazna postavka, pri tom, jeste da čovek nema neposredan pristup spoljašnjem svetu i stvarnosti i da je uvek reč o stvarnosti koju čovek sam tumači. Stvaranje stvarnosti nije stvar izbora pojedinca, već je diskurzivan društveni proces. Da bismo bili u stanju da tumačimo stvarnost, neophodne su nam kategorije, a njih nam društvo stavlja na raspolaganje preko jezika, tradicije i kulture. Čovek tumači svet na osnovu obrazaca koje je savladao i naučio u procesu socijalizacije. Upravo ti obrasci se podrazumevaju i smatraju opštepoznatim, što može dovesti do nesporazuma ili do prekida komunikacije ukoliko nisu poznati učesnicima u komunikaciji.

Na temelju prikazanog gledišta, Altmajer daje definiciju kulture koja je, po nama, najadekvatnije polazište za dalje razmatranje problema lingvopragmatike. Po Altmajeru, kulturni interpretativni obrasci (*kulturelle Deutungsmuster*) predstavljaju obrasce zabeležene u pamćenju određene kulturne grupe (Altmayer 2007:13). Svoje polazište Altmajer sažima u četiri tačke, koje predstavljaju značajne smernice za konkretan rad u nastavnoj praksi.

U prvoj tački Altmajer bliže određuje pojam „kulturnog interpretativnog obrasca“, čime objašnjava svoje shvatanje kulture. Epitet „kulturni“ u pojmu „kulturni obrazac“ ne podrazumeva kulturu shvaćenu kao proizvod nacionalno definisane grupe ljudi, već se podrazumeva da obrasci daju smisao i značenja neophodna za diskurzivno tumačenje stvarnosti i za svakodnevno delanje.

³⁴ "Damit ist der dritte und, wie ich meine, am ehesten brauchbare Begriff von 'Kultur' schon angesprochen, der davon ausgeht, dass mit 'Kultur' weniger die Ebene des (beobachtbaren) Verhaltens von Menschen, sondern eher die Ebene der (verstehbaren) Bedeutungszuschreibungen gemeint ist." (Altmayer 2007:12)

Drugo značenje jeste da obrasci ne moraju uvek iznova da se izmišljaju, već su sastavni deo znanja određene grupe koja ih čuva u pisanim dokumentima, odnosno tekstovima. Kulturni interpretativni obrasci ne mogu se izjednačiti sa kognitivnim šemama jer su one samo reprezentacije kulturnih interpretativnih obrazaca na kognitivnom nivou.

U drugoj tački Altmajer razjašnjava odnos grupe i nacije, navodeći da se u kontekstu kulturnih interpretativnih obrazaca pojam „grupa“ i pojam „kolektivno znanje“ ne odnose na nacionalno definisane grupe. Svaka grupa mora imati određena znanja da bi se mogla smatrati grupom. Primer predstavlja porodica – ona raspolaže određenim znanjima koja njenim članovima omogućavaju da međusobno komuniciraju. Čak i veoma labavo povezane grupe, kao što su naučna društva ili navijačke grupe, raspolažu makar i ograničenim zajedničkim znanjem koje ne zavisi od njihovog nacionalnog, regionalnog ili socijalnog porekla.

Treća tačka je posebno značajna sa aspekta nastave nemačkog jezika budući da Altmajer daje objašnjenje sintagme „nemački kulturni interpretativni obrasci“, napominjući da se „nemački“ pri tom ne odnosi na naciju i nacionalnu kulturu, već na nemački jezik. Nemačke interpretativne obrasce treba shvatiti kao obrasce koji se u diskursima na nemačkom jeziku upotrebljavaju za tumačenje konstrukcija stvarnosti. Altmajerovo tumečenje u korelaciji je sa Konceptom DACHL o jedinstvenoj prezentaciji nemačkog govornog prostora, ali ukazuje i na potrebu da se upoznaju specifični interpretativni obrasci, koji mogu postojati i u drugim zajednicama, gde se drugačije tumače i vrednuju³⁵.

U poslednjoj tački Altmajer podseća da kultura postoji kao vrsta otvorenog znanja koje pojedincima pomaže da razumeju i tumače tekstove i situacije. Posebno značajnim smatramo Altmajerov stav da to znanje za svaku zamislivu situaciju nudi više različitih, a nekada čak i suprotstavljenih interpretativnih obrazaca. Uporedo sa tom raznolikošću moguće je da se u

³⁵ Altmajer daje slikovit primer naziva filma „Good Bye Lenin!“, navodeći da se ime Lenjin tumači u ključu nemačkih interpretativnih obrazaca, nezavisno od ruskog porekla. Na pitanje da li se ovaj obrazac u ruskom diskursu drugačije vrednuje ne može se odgovoriti a priori, već se mora izvršiti kulturološka analiza diskursa (Altmayer 2007:14).

svakom trenutku u diskurs nemačkog jezika uvedu interpretativni obrasci koji su do tada bili nepoznati ili da se aktuelizuju već postojeći, zaboravljeni obrasci. Značaj kulturnih interpretativnih obrazaca za nastavu proizilazi iz činjenice da imaju značajnu ulogu u svakodnevnoj komunikaciji, da se pretpostavlja da su opštepoznati i da se podrazumevaju. Podrazumevanje, od kog polazi govornik, i nedostatak znanja o postojećim interpretativnim obrascima, potencijalne su opasnosti koje mogu dovesti do nesporazuma u procesu komunikacije. Ti sadržaji, po Altmajerovom mišljenju, treba da budu temelj u nastavi lingvopragmatike.

Robinson (Robinson 1988 prema: Draganovici 2009:55) razlikuje četiri vrste definicija kulture u okviru nastave stranih jezika koje direktno utiču na način učenja i poučavanja strane kulture. Reč je o biheviorističkoj, funkcionalnoj, kognitivnoj i simboličkoj definiciji. U nastavi stranog jezika u čijoj osnovi je bihevioristička definicija kulture, u prvom planu se izučavaju pravila ponašanja i tradicije određenih socijalnih grupa. U osnovi funkcionalne definicije kulture jeste pitanje o smislu i funkciji socijalnih vidova ponašanja, a u osnovi simboličkog pristupa jeste neposredna veza kulture i ponašanja pojedinca. Kognitivne definicije kulture polaze od opažanja pojedinca kao aktera koji uči o stranoj kulturi, a sama kultura definiše se kao proces zbivanja u ljudskom mozgu, a ne kao materijalni fenomen. U simboličkim definicijama kultura se posmatra kao sistem verbalnih i neverbalnih simbola i značenja.

Kaikonen (Kaikkonen 1991:45) takođe polazi od simboličke definicije kulture i naglašava značaj kulture shvaćene kao proces, prethodnog iskustva i predznanja koje učenici donose u nastavni proces. Njegovo poimanje kulture je od posebnog značaja sa aspekta didaktike stranih jezika jer simboličku definiciju dopunjava biheviorističkim i funkcionalnim pristupom. Rezultat takvog pristupa jeste shvatanje kulture kao mreže različitih oblasti ljudskog delanja. Po Kaikonenu, individua je povezana u mrežu sa kulturnom celovitošću, koju čine: tradicija, jezik, vrednosti, tehnika i nauka, književnost i umetnost, društvene strukture, politika, privreda, geografija i istorija. Iz navedenog je očito da je napuštena koncepcija kulture koja se ograničavala na

visoku umetnost i da se kultura tumači kao suma svih delatnosti i proizvoda ljudskog delanja i mišljenja. Ukoliko u nastavi stranih jezika pođemo od takve definicije kulture, predmet izučavanja biće i iskustva i pravila kojima se reguliše suživot ljudi ili stavovi ljudi prema određenim idejama, sistemima vrednosti, novom, stranom, prema određenim načinima života.

Za potrebe lingvopragmatike kao integralnog dela nastave stranih jezika od značaja je i Tomasova (Thomas 1993) definicija kulture, koja je šira od prethodno prikazane i koja obuhvata još i „kulturne standarde“, shvaćene kao stavove i vrednosti koji predstavljaju obrasce ili modele za razumevanje ponašanja pripadnika određene kulture. Tomas kulturu definiše na sledeći način:

„Kultura je univerzalni sistem orijentacije (Orientierungssystem), veoma tipičan za određeno društvo, organizaciju i grupu.“ (Thomas 1993:383)

Ovaj sistem orijentacije čine specifični simboli koji se prenose tradicijom, a koji utiču na opažanje, mišljenje, vrednovanje i delanje svih članova, čime definišu njihovu pripadnost društvu. Glavne karakteristike kulturno specifičnih sistema orijentacije Tomas naziva kulturnim standardima, koje većina pripadnika određene kulture smatra normalnim i tipičnim. Na osnovu ovih kulturnih standarda reguliše se sopstveno i tuđe ponašanje. Ponašanje koje je u skladu sa kulturnim standardima smatra se normalnim, a ono koje je van granica koje se mogu tolerisati smatramo abnormalnim ili ga tumačimo kao provokaciju. Do nesporazuma i prekida komunikacije dolazi kada govornik – ponašajući se u skladu sa kulturnim standardima koji su važeći u njemu poznatom okruženju – kod sagovornika izazove nerazumevanja. Po Altmajeru (Altmayer 2007:10), problemi u sporazumevanju nastaju pre svega zbog onoga što se u komunikaciji ne kaže, ne izgovori jer se pretpostavlja da je opštepoznato i da se podrazumeva, što ne odgovara realnom stanju. Kulturni standardi u novoj sredini mogu biti neadekvatni i mogu prouzrokovati probleme u sporazumevanju, pa čak mogu dovesti i do pojave kulturnog šoka, stresa prouzrokovanog nemogućnošću orijentisanja. Međutim, iako je teško naći stručnu publikaciju iz oblasti lingvopragmatike u čijoj osnovi nije Tomasova

definicija kulture³⁶, Altmajer je oštro kritikovao teoriju o kulturnim standardima, nazivajući je „teorijski i praktično veoma problematičnom postavkom“. Predmet kritike jeste Tomasova postavka da su kulture manje-više jasno ograničene socijalne celine koje su, po pravilu, etnički ili nacionalno definisane. Problematično je i to što se u načinu opažanja, mišljenja i ponašanja, specifičnim za različite kulture, često naglašavaju razlike. Po Altmajeru, po sredi je pojednostavljenje pojma kultura koje podrazumeva homogenost kulture. Takav vid homogenosti nikada nije postojao, a posebno je teško pretpostaviti njegovo postojanje u vreme „globalizacije i dalje hibridizacije kultura“(Altmayer 2002:6). Kulturni standardi daju postojećim stereotipima pseudonaučni legitimitet.³⁷

U kontekstu interkulturnog pristupa u nastavi lingvopragmatike od posebnog značaja je doprinos Hofmanovih u definisanju kulture, kao i rad Spensera i Eteja.

Pozivajući se na Hansena (1993), Ilke i Diter Hofman (Ilke/Dieter Hoffman 1998:376) zaključuju da je značajan preokret u koncepciji lingvopragmatike proizašao iz „tihe promene paradigme u društvenim naukama“ ka konstruktivističkim teorijama koje su dovele i do novog određenja pojma kultura.

Promenjena koncepcija kulture inicirala je promene u metodama istraživanja, pomak od deskripcije ka funkcionalizmu, te se napušta interna analiza kulturnih manifestacija i uvodi analiza njihove specifične funkcije u procesu društvenog davanja smisla. Da bi se ovaj cilj postigao, neophodan je deskriptivni pristup, naučno utemeljen u metodama kojima se služi etnologija.

³⁶ Kulturni standardi implicitno su prisutni svuda gde je reč o interkulturnoj komunikaciji, interkulturnim konfliktima ili načinima ponašanja koji su karakteristični za određenu kulturu (Altmayer 2002a:6).

³⁷ Altmajer daje slikovit primer za tvrdnju da se kulturnim standardima legitimišu postojeći stereotipi. On navodi primer koji nalazi kod Tomasa, u kom se pod kulturnim standardima npr. podrazumeva „individualizacija“ ili „diferencijacija distance“ u ličnim kontaktima. Shodno tome, američki kulturni standardi teže minimalizovanju distance, a nemački zadržavanju. Po Altmajeru, ovde je na delu „kliše koji se ne da iskoreniti“, a prema kom Amerikanci u ličnom kontaktu brže uspostavljaju odnos sa nepoznatima, koji ostaje površan, dok Nemci prave razliku između prijateljstva i poznanstva i prijateljstvu pridaju poseban značaj (Altmayer 2002:6).

Navedene promene dovele su, smatraju autori i do promena u lingvopragmatici. Ona se sada definiše kao kulturologija, i u njoj osnovi je „semiotičko poimanje kulture“³⁸. U osnovi semiotičkog pristupa kulturi jeste shvatanje da su kulturne navike i institucije simbolički znaci za društveni proces sporazumevanja. Svi elementi kulture – stara, nova, tradicionalna i moderna, kao i popularna – prema ovom polazištu, čine predmet istraživanja.

Autori govore i o promenjenoj predstavi o čoveku. U tradicionalnim konceptima kulture čovek je redukovana na određene načine ponašanja, dok je u izmenjenom tumačenju kulture izmenjena i pozicija pojedinca. On se posmatra kao stvaralac kulture. Davanje smisla je i dalje u tesnoj vezi sa kulturom, ali se uviđa da je kultura u procesu permanentne promene, u kojoj učestvuje pojedinac i kao individua i kao pripadnik određene zajednice.

U kontekstu interkulture nastave stranih jezika, odnosno lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama, kao polazna osnova uzima se definicija kulture Spensera i Eteja (Spencer/Oatey 2000:4). Po njima, kultura predstavlja celokupnost stavova, pretpostavki, vrednosti, vrednosnih predstava, normi ponašanja, osnovnih uverenja specifičnih za određenu grupaciju, a reguliše i ponašanje njenih članova i omogućava interpretaciju ponašanja drugih. Kultura se, smatraju autori, može prikazati kao celina koju čini jezgro obmotano mnoštvom međusobno zavisnih slojeva. Spoljni omotač kulture, shodno navedenom tumačenju, čine proizvodi i artefakti određene kulture, kao i rituali i načini ophođenja, odnosno svi vidljivi segmenti jedne kulture. Reč je o elementima kulture koje stranac u novom okruženju primećuje kao kulturnu specifičnost. Sledeći sloj, koji se nalazi ispod sloja očiglednog, čine institucije, socijalni, politički i ekonomski sistem određenog društva. Sledeći sloj čine norme, uverenja, stavovi, vrednosni sistem. To sve utiče na spoljni omotač i čini osnovu zakonske regulative i izbora određenog socijalnog ili političkog ustrojstva. Ispod tog sloja nalazi se kultura koja ima najveći značaj i sadrži osnovne vrednosti i pretpostavke određene kulture. Svi prethodno opisani

³⁸ Hansen (1995) prema Hofmani (Hoffman, Hoffman 1998:377)

slojevi direktno se ili indirektno izvode iz tog jezgra, a svaka njegova promena reflektuje se na sve spoljne slojeve.

Iako se u Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike ne precizira od koje definicije kulture se polazi, njeno mesto i značaj u razvijanju kompetencija jezičkog komuniciranja je prepoznato. Kulturološke karakteristike i sociokulturni parametri upotrebe jezika integralni su deo lingvističke, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije, koje čine delove kompetencije jezičkog komuniciranja (Zajednički evropski okvir za žive jezike 2003:21). Lingvistička kompetencija ne odnosi se samo na znanja i umeća koja se tiču leksike, fonetike, sintakse i drugih kategorija jezika, već i na kognitivno organizovanje leksike i memorisanje izraza koji su neodvojivi od kulturoloških karakteristika zajednice. Sociokulturni parametri upotrebe jezika, odnosno sociolingvističke komponente, determinišu svaki oblik jezičke komunikacije među predstavnicima različitih kultura. Sociolingvistička komponenta je pod neposrednim uticajem društvene norme koja reguliše učtivo i pravilno ponašanje, odnose između generacija, polova i društvenih grupa. Učesnici u komunikaciji često nisu ni sami svesni u kojoj meri društvena pravila ponašanja kodificirana jezičkom normom utiču na tok komunikacije. I najzad, uticaj sredine i kulturološke interakcije najizraženiji je kod pragmatičke kompetencije koja se odnosi na "funkcionalnu upotrebu jezičkih resursa [...] oslanjajući se na scenarija i skripte interaktivnih razmjena" (*ibid.* 22).

Kada govorimo o kulturi i nastavi stranih jezika, još jedno veoma značajno pitanje ostaje otvoreno. Ukoliko uzmemo u obzir veliki broj definicija kulture i činjenicu da među teoretičarima didaktike stranih jezika ne postoji konsenzus o tome koje bi tumačenje valjalo uzeti za osnov u procesu razvijanja komunikativne kompetencije, pitanje je kako se takvo stanje reflektuje na nastavnu praksu. Do sada imamo malo raspoloživih rezultata o stavovima nastavnika stranih jezika prema analiziranom problemu. Utoliko su nam značajniji rezultati istraživanja iz 1995. godine (Risager 1995:209-215), koji svedoče o stavovima nastavnika stranih jezika prema kulturi. Rezultati istraživanja u kojem su učestvovala 653 nastavnika stranih jezika u Danskoj

pokazali su da najveći broj ispitanika kulturu tumači kao nacionalnu, a da je zanemarljiv broj ispitanika kulturu sagledavao na internacionalnoj ili transnacionalnoj osnovi. Broj ispitanika koji kulturu shvataju u širem značenju – kao jedinstvo načina života, tradicije, objektivnih struktura, normi ponašanja i vrednosnih sistema – daleko je veći od broja ispitanika koji kulturu razumeju u užem antropološkom ključu. Iako na našim prostorima nije rađeno slično istraživanje, na osnovu istraživanja o stavovima nastavnika nemačkog jezika prema ciljevima i sadržajima nastave lingvopragmatike (Krželj 2010) moguće je zaključiti da postoji korelacija sa rezultatima dobijenim u prethodnom istraživanju.

2.1.1.3. Prikaz najvažnijih naučnih metoda lingvopragmatike

Kada je reč o naučnim metodama koje se upotrebljavaju u procesu istraživanja u oblasti lingvopragmatike imamo daleko pregledniju situaciju nego kada je reč o drugim aspektima, kao što su sadržaji i ciljevi lingvopragmatike. Budući da su u centru naučnog interesovanja različite kulture, njihove karakteristike i poređenje tih kultura, kao adekvatan teorijski koncept i metode nameću se semiotika i komparatistika. U procesu istraživanja u lingvopragmatici primenjuju se kvalitativni i kvantitativni postupci kakvi se inače upotrebljavaju u filologiji i u društvenim naukama. Virlaher (Wierlacher 2003a: 9) naglašava da se u lingvopragmatičkom istraživanju ne sme zanemariti „povećana kompleksnost“ zbog koje je neophodna jasna orijentacija ka društvenim naukama.

Po Vormeru (Wormer 2004:9), metodski postupak koji uvažava raznolikost kultura i koji omogućava adekvatno naučno istraživanje jeste „transdisciplinarno usmeren kooperativni postupak“. On podrazumeva da tokom čitavog procesa naučnog istraživanja istraživači tih kultura kooperiraju. Pri tom se, smatra autor, ne sme zanemariti značaj koji u tom procesu imaju kontinent, regija ili zemlja.

Ali, pođimo od osnovnog pitanja kako ga formuliše Vormer: „Čime počinje delatnost u oblasti lingvopragmatike?“ Svako istraživanje, pa i ono u oblasti lingvopragmatike, počinje izborom predmeta istraživanja. U slučaju lingvopragmatike, pored izbora predmeta, podjednako su važni i cilj i svrha istraživanja. Budući da je cilj istraživanja priprema za „specifičan vid susreta kultura“ (Wormer 2004:10) koji valja naučno obraditi, u istraživanju se često primenjuje postupak komparacije, poređenja. Pod poređenjem se podrazumevaju kognitivne operacije za sticanje znanja, tj, na osnovu već spoznatog i znanog dolazi do integracije novog i stranog (Witte 2001:75). Objektivno poznavanje druge kulture i vrednosti, običaja, institucija, verovanja, normi ponašanja koji su za nju karakteristični moguće je isključivo ukoliko nam je poznata sopstvena kultura.

Metoda poređenja počinje da privlači pažnju didaktičara sredinom sedamdesetih godina XX veka, da bi osamdesetih godina postala priznat metodički postupak u didaktici stranih jezika. Komparativne nauke dugo su se oslanjale na prirodne nauke i pozitivizam, a preokret ka društvenim naukama, hermeneutici, fenomenologiji i semiotici zahuktava se sedamdesetih godina XX veka. Godine 1980. dolazi do značajne promene, uzrokovane Bokovom zamenom pojma poređenja pojmom *empatije* (Moreno 2004:54). Empatija se tumači kao sposobnost preuzimanja tuđe perspektive. Ova promena imala je dalekosežne posledice na didaktiku stranih jezika i na lingvopragmatiku, čiji je zadatak da pomogne učenicima da stranu kulturu vide onako kako je vide pripadnici te kulture.

Budući da do danas nije urađena sistematizacija različitih vidova metoda komparacija, u ovom radu ćemo se ograničiti na prikaz modela koji su od značaja za nastavu lingvopragmatike i nastavu stranih jezika.

Specifičan vid komparacije u filološkim naukama jeste *tipološka komparacija*. Ona polazi od pretpostavke da je preduslov komparacije postojanje sličnosti i razlika između predmeta različitih kultura. Tipološka komparacija primenjuje se u nauci o književnosti, lingvistici, ali i u drugim društvenim naukama i u pravnim naukama. Da bismo otpočeli proces

komparacije, neophodno je da pretpostavljamo da postoji sličnost između kultura, bilo da je reč o geografskim, privrednim osobenostima ili sličnim društvenim strukturama koje uslovljavaju pojavu sličnih fenomena. Zadatak tipološkog poređenja jeste da odgovori na pitanje kako u različitim zemljama iz sličnih odnosa dolazi do stvaranja sličnih struktura koje se razvijaju nezavisno jedna od druge (Wormer 2004:10).

Poređenje se može odnositi i na tematiku i na periodizaciju, koje su povezane sa kategorijama vremena i prostora. Komparativni postupak periodizacije istražuje ograničena vremenska razdoblja i njihove karakteristike u različitim kulturama. Budući da se ne može napraviti sveopšta analiza, u postupku periodizacije vrši se sabiranje rezultata dobijenih pojedinačnim analizama.

Vid komparacije je i *generičko poređenje*, poznato i kao poređenje kontrasta ili komparacija kontakata. Postupkom komparacije kontakata utvrđuje se postojanje faktičkih kontakata i utvrđuju se kulturni i jezički fenomeni koji su ih inicirali. Ovim postupkom se dalje utvrđuje funkcija međukulturnih odnosa i modusi adaptacije fenomena iz jedne kulture u drugu. Generičko poređenje kao metodički postupak najčešće se upotrebljava za istraživanje kulturnih, privrednih i političkih uticaja (*ibidem.*).

Istraživanje recepcije kao naučni metod donekle pokazuje sličnosti sa metodom komparacije kontakata, ali se od nje razlikuje po tome što se ne bavi kontaktima i odnosima između individua i društvenih grupa, već kolektivnim fenomenima u određenom kontekstu strane kulture (*ibid.* 11).³⁹

Forma poređenja koja poslednjih decenija dobija na značaju je *interkulturno poređenje*, koje kao metoda može da odgovori zahtevima nastave lingvopragmatike na interkulturnim osnovama, odnosno da omogući opažanje i interpretaciju fenomena strane kulture. Najznačajniji zagovornik metode interkulturnog poređenja jeste Vite (Witte 2001). On smatra da je upoznavanje strane kulture moguće samo na temeljima poređenja sa već poznatim, sa

³⁹ Vormer za metodu istraživanja recepcije daje primer istočnjačkih religija ili medicinskih tehnika i načina na koji se one primaju, adaptiraju i tumače u zapadnjačkim kulturama.

sopstvenom kulturom. U tom procesu upoznavanja strane kulture metodom poređenja, sopstvena kultura nam daje koordinatni sistem koji omogućava ne samo interpretaciju, već i samo opažanje strane kulture. Način na koji opažamo fenomene strane kulture determinisan je našom kulturnom pripadnošću. Da bi poređenje uopšte bilo moguće, neophodno je da postoji pretpostavka o postojanju sličnosti među elementima fenomena koji se porede. Sličnosti moraju biti evidentne na višem nivou apstrakcije, a porediti se ne mogu različiti elementi dveju kultura, već samo slični (*ibid.* 92).

Specifičnu formu metode komparacije predstavlja Spilnerova *bidirekciona komparacija*, koja polazi od kontrastivne lingvistike. Lingvopragmatika je, po ovom autoru, „strukturisan sociokulturni ili socioekonomski sistem“ (Spillner 1978:159). Njegova metoda se temelji na dve postavke. Prva postavka je da lingvopragmatika može da se izučava i poučava samo kontrastivno, a druga – da se kulturno poređenje uvek odvija nesvesno, na temelju subjektivnog, ličnog iskustva. U osnovi Spilnerove metode jeste relacija ekvivalencije. Naime, po Spilneru, mogu se porediti samo oni elementi koji su funkcionalni ekvivalenti. Ne mogu se porediti naizgled identične „površinske strukture“. Ekvivalencija se može proveriti lingvističkom metodom povratnog prevoda, odnosno određeni jezički element E1 jednog jezika jeste ekvivalent određenom jezičkom elementu drugog jezika E2 samo ukoliko se prevođenjem sa jezika E2 potvrdi bar jedna odrednica u jeziku E1. Nakon što se utvrdi relacija ekvivalenata, može se pristupiti poređenju dubljih struktura, koje oslikavaju određeni kulturni fenomen u različitim sredinama. Ili, kako je Spilner rekao, bidirekciono kontrastivno poređenje moguće je tek nakon opisa određene teme i utvrđivanja ekvivalentnosti. Oblasti koje su u svetlu nastave stranih jezika posebno pogodne za ovaj vid komparacije jesu komunikativni jezički činovi karakteristični za verbalnu ili socijalnu interakciju (susreti ili telefonski razgovori), kao i elementi neverbalne komunikacije. Spilnerova metoda ima jedan nedostatak – mogu se porediti samo intrasistemske funkcionalno ekvivalentni elementi, što znači da se ne mogu porediti oni aspekti kulture koji se ne mogu lingvistički porediti (Moreno 2004:57). U praksi je slučaj da broj

aspekata kulture koji nemaju funkcionalni ekvivalent u drugoj kulturi umnogome premašuje broj onih koji ih imaju.

I pored oštre kritike kojoj je podvrgnuta bidirekciona komparacija, nesumnjiv je Spilnerov doprinos nastavi lingvopragmatike. Značajan je njegov stav da se informacije u domenu lingvopragmatike ne smeju poučavati izolovano⁴⁰, već se uvek moraju orijentisati ka tekstu i ka vrsti teksta.

Milerova (Müller 1980:102) *konfrontativna obrada leksike* predstavlja još jedan model svesnog usvajanja strane kulture u nastavi stranih jezika. Znajući da je nemoguće sagledati totalitet stranog društva, Miler se zalaže za egzemplarno učenje⁴¹ (*ibid.* 115) i pod njim podrazumeva da se učenicima mora pružiti prilika da se upoznaju sa stranom kulturom i da steknu sopstvena iskustva. Osnovni cilj konfrontativne obrade leksike jeste da se sagledaju i analiziraju društveni odnosi sakriveni iza reči. Postupak konfrontativne obrade leksike odvija se u pet koraka (*ibid.* 116), i to: 1) nastavnik iz nastavnog materijala bira određeni pojam specifičan za stranu kulturu i on se, kao ključni pojam, dalje obrađuje pomoću dopunskog materijala kao što su slike, fotografije, novinski članci i sl.; 2) „konfrontacija 1“ – beleženje situacionih pojmova koji su u vezi sa ključnim pojmom (*situative Bezugsbegriffe*); 3) „konfrontacija 2“ – zadatak je da se izabrani pojam analizira u svom istorijskom kontekstu, ne bi li se sagledao širi kontekst i njegov uticaj na analizirani fenomen; 4) u ovom koraku vrši se semantičko poređenje pojmova koje prevazilazi površnu sličnost, odnosno, kako kaže Miler, dolazi do „procesa apstrahovanja“ konkretnih situacionih odnosa (*ibid.* 117); 5) poslednji korak, „konfrontacija 4“, ostvaruje se tek nakon procesa apstrahovanja, kada je moguće kontrastiranje pojmovnih sistema stranog i maternjeg jezika na osnovama neutralnih pojmova do kojih su učenici samostalno došli. Prikazana metoda posebno je pogodna u nastavi na početnom nivou, a njen potencijal leži u mogućnosti promene perspektive i integraciji istorijske perspektive, koja

⁴⁰ Ukoliko bi cilj nastave bio puko memorisanje podataka iz lingvopragmatike, bilo bi najbolje učenicima dati da nauče napamet statistički godišnjak, kaže Spilner (Spillner 1978:169).

⁴¹ Miller govori o *exemplarische Lernsituationen*.

analiziranom fenomenu daje širi kontekst i omogućava adekvatnije sagledavanje njegovog značenja.

Zaključno se može reći da se, uprkos nepostojanju jedinstvene teorije komparacije, komparacija kao metoda primenjuje u velikom broju različitih disciplina. Poređenjem se omogućava kontrastiranje ili generalizacija koja olakšava razumevanje složenih odnosa. Cilj poređenja jeste da se objasne uzroci sličnosti i razlika fenomena koji se porede. Međutim, poređenje krije i izvesne opasnosti. Pauldrah (Pauldrach 1992:12) upozorava da poređenje mora biti rezultat procesa razumevanja i ne sme se redukovati na „jednostavno“ poređenje koje bi analizirane fenomene svrstavalo u kategorije koje impliciraju vrednovanje, pa bi komparirani fenomeni bili „bolji“ ili „lošiji“ od drugih. Kontrastiranje se, dakle, ne sme redukovati na poređenje podataka i činjenica.

2.1.2. Konstruktivizam kao teorijski okvir lingvopragmatike

Konstruktivizam, shvaćen kao pluralizam mišljenja, življenja, vrednovanja, poučavanja i učenja, imao je dalekosežne posledice na nastavu stranih jezika, posebno na lingvopragmatiku, budući da je središte njenog interesovanja upoznavanje strane kulture i interkulturno razumevanje.

Sam pojam konstruktivizam izveden je od latinskog glagola *construere*, što znači sazdati, sagraditi ili sačiniti. Konstruktivizam se kao teorija učenja javlja u različitim naučnim disciplinama kao posledica Pijažeove podele procesa učenja na asimilaciju i akomodaciju. Konstruktivistička teorija učenja razvila se iz društvene teorije postmodernizma.

U osnovi postmodernističkog i konstruktivističkog mišljenja leži stav da ne postoji jedna jedina, opštevažeća istina. Konstruktivističko tumačenje se zasniva na teoriji biologa Maturane i Varela (Maturana, Varela 1984) iz 1984. godine o različitim biološkim procesima u ljudima. „Očevi konstruktivizma“, kako se često nazivaju u stručnim krugovima, ustanovili su pojam *autopoieza* (*ibid.* 212). *Autopoieza* (od grčkog *auto* - samo, *poiein* - stvarati), označava samostvaranje, obnavljanje sebe pomoću sopstvenih elemenata, uz istovremeno

potvrđivanje i ustanovljivanje granica prema okolini. Autopoieza je karakteristika svih živih bića. Ovo saznanje imalo je dalekosežne posledice na teoriju informacija, na komunikacije, na učenje. Govoreći o komunikaciji, Maturana i Varela tvrde da je njihova analiza pokazala da je ustaljena metafora o komunikaciji kao informaciji koja se kroz kanal prenosi primaocu pogrešna jer je ono što akteri u procesu komunikacije čuju determinisano samom strukturom učesnika komunikacije. To što je nešto izgovoreno, ne znači da će biti i čuto, što znači da u komunikacijskoj interakciji uvek postoji višeznačnost. Autori zaključuju da komunikacija ne zavisi od onoga što je rečeno, već od procesa koji se dešavaju u primaocu (*ibid.* 212). U skladu s tim ne možemo pretpostaviti postojanje objektivne realnosti u ljudskom opažanju, objektivne informacije, jer sve što individua doživi ili sazna obeleženo je i zavisno od njegovog subjektivnog doživljaja, odnosno opažanja. Naša čulna opažanja, naše mišljenje, naša sećanja ili naša osećanja ne predstavljaju odraz spoljnog sveta, već stvaraju novu stvarnost.

Osnovno pitanje koje konstruktivizam pokušava da odgonetne jeste kakva je priroda ljudskog znanja. Tradicionalne koncepcije učenja polaze od postojanja informacija i njihove transmisije dok u konstruktivističkom ključu strukture ljudskog mozga, odnosno prethodna znanja i iskustva selektuju i determinišu šta je stvarno i šta će biti naučeno. Osnovne postavke konstruktivizma po Fosnotovoj (Fosnot 2005:4) su: a) učenje bitno zavisi od ukupnog prethodnog predznanja, b) nove ideje se razvijaju tokom procesa adaptacije, c) učenje ne treba shvatiti kao mehaničku akumulaciju podataka, već ono podrazumeva stvaranje ideja, d) učenje znači preobražaj starih ideja, stvaranje novih zaključaka o starim idejama.

U osnovi konstruktivističke teorije jeste uverenje da se proces učenja odvija kroz učenikovu ličnu konstrukciju i rekonstrukciju znanja. Učenje, smatraju konstruktivisti, predstavlja rezultat interakcije učenika sa svetom u određenom sociokulturnom kontekstu, uz dinamičko prenošenja već postojećeg znanja. Kao rezultat tog procesa javlja se znanje, a tokom samog procesa učenja učenik razvija i konstruiše ličnu epistemologiju (Mušanović 2000:30). Bitnu

funkciju u procesu učenja konstruktivisti pridaju već postojećem znanju, a ono se shvata kao postojeće strukture spoznaje koje deluju kao filteri i podsticaji novih ideja i iskustava. Tokom procesa učenja može doći i do promene već postojećih znanja (*ibidem.*).

Za teoriju učenja pre pojave konstruktivizma karakteristična su dva polazišta: biheviorističko i kognitivno. Biheviorizam na pitanje kako se odvija proces učenja odgovara poznatim „Drill and Practice”, odnosno uverenjem da je u osnovi procesa učenja reakcija koju treba izazvati u nastavnom procesu. Bihevioristički pristup sedamdesetih godina ustupio je mesto kognitivističkom, koji je pokazao više interesovanja za mentalne procese učenika. U prvi plan sada izbijaju procesi mišljenja i učenja, a učenik se posmatra kao individua kojom se ne može upravljati spolja, već koja spoljne nadražaje samostalno i raznovrsno obrađuje. Konstruktivizam, koji se kao subjektivni pogled na znanje etablirao osamdesetih godina XX veka, u centar svog interesovanja stavlja ličnost učenika i značaj predznanja. Prema konstruktivističkom polazištu, učenje je uvek subjektivno i uvek vezano za subjekt. Drugim rečima, rezultat procesa usvajanja znanja za svakog pojedinačnog učenika uvek je različit. Iz tog razloga su postignuća u grupi učenika različita, u skladu sa činjenicom da postoji više načina usvajanja novih znanja, više nivoa već usvojenih znanja i mogućnosti povezivanja već postojećeg i novostečenog znanja. Konstruktivistički pristup je sasvim suprotan empirijsko-redukcionističkom pristupu tradicionalne didaktike koja učenje i poučavanje predstavlja transmisijskim modelom prenosa i memorisanja informacija i sadržaja. Osnovna zamerka koju konstruktivisti upućuju zagovornicima tradicionalnog pristupa učenju jeste da su znanja stečena primenom transmisijskog modela često nekvalitetno strukturisana i nedovoljno povezana sa već postojećim znanjima. Tako stečena znanja mogu biti od koristi na testiranjima, ali su nedovoljno upotrebljiva u stvarnom životu (Mušanović 2000:30). Dakle, znanje stečeno oponašanjem ili memorisanjem putem mehaničkog ponavljanja ne daje efikasne rezultate kao znanje koje je stečeno aktivnim upoznavanjem novih sadržaja. U konstruktivističkom diskursu učenik ima aktivan stav subjekta koji

uči, on je uključen u ono što uči, uključen je u istraživačke aktivnosti, u proces rešavanje problema. Učenje je, dakle, aktivna delatnost koju učenik mora sam da izvede tako što će od ponuđenih informacija konstruisati svoje znanje. Da bi to mogao, moraju mu se ponuditi instrumenti, odnosno strategije. Po Volfu (Wolff 1997:108), uspeh procesa učenja zavisi od bogatstva „repertoara strategija učenja” i sposobnosti da se on efikasno upotrebi.

Ostali principi karakteristični za konstruktivističku teoriju učenja jesu: značaj socijalnog konteksta, princip samoorganizovanja, princip preuzimanja odgovornosti za proces učenja i samoevaluacija. Kada je reč o odgovornosti, konstruktivizam sugerise da učenje nije proces jednostavne transmisije znanja od nastavnika do učenika, već se u svesti učenika kao posledica sopstvene aktivnosti konstituiše znanje. Učenik se može podstaći da stvara nove ideje, samo ako je aktivno uključen u rad, ako tokom rada sagledava promene i sam proizvod svog rada i ima mogućnost da svoja iskustva razmeni sa ostalim učenicima. Na taj način je omogućeno dublje razumevanje materije koja se uči (*ibidem.*). Iz navedenog proizilazi da konstruktivistički model učenja uključuje istraživačku aktivnost učenika i razvoj specifične socijalno-obrazovne komunikacije. Konstruktivisti veruju da prikazani model učenja podstiče razvijanje autonomije učenika.

U domenu učenja i nastave, koji je za potrebe ovog rada najznačajniji, ne možemo govoriti o konstruktivističkom pristupu kao jedinstvenom jer on obuhvata nekoliko sličnih polazišta koja sadrže i određene razlike. Mušanović (2000:31) navodi četiri osnova konstruktivistička pristupa učenju i nastavi, prikazujući ujedno i razlike sadržane u pojedinačnim pristupima: 1) Pristup konstruktivističkog prenosa informacija za koji je karakterističan pozitivistički pogled na prirodu znanja. Po ovom pristupu, moguće je napraviti distinkciju između „ispravnih koncepata” i „ispravnih odgovora” u rešavanju problema. Učenici, po ovom pristupu, uče od nastavnika, ali i iz sopstvenih iskustava sa svetom koji ih okružuje, a znanje nastaje povezivanjem nove informacije sa već postojećim. 2) Interaktivni konstruktivistički pristup polazi od postojanja dva aspekta učenja – javnog i ličnog. Znanje se posmatra kao rezultat interakcije

učenika sa fizičkim svetom i sa drugim ljudima, što predstavlja javni aspekt. Znanje se stiče kada učenik promišlja i osmišljava prethodno ostvarene interakcije, što predstavlja lični aspekt. Prethodne ideje mogu se povezati sa novim iskustvima samo ako su obuhvaćena oba aspekta. Interaktivni konstruktivistički pristup prihvata mogućnost različitog interpretiranja stvarnosti i različitog pogleda na stvari. 3) U osnovi socijalno-konstruktivističkog pristupa jeste pretpostavka da je znanje posledica postignutog konsenzusa u grupi koja uči. Prema ovom pristupu, ne postoji objektivna realnost koja bi se mogla oslikati. U osnovi takve interpretacije, koja je posebno zanimljiva u pogledu svog značaja za temu ovog rada, jeste uverenje da je način spoznaje u vezi sa kulturnim vrednostima i etničkim verovanjima. 4) Radikalni konstruktivistički pristup karakteriše stav da je istinitost stvar usklađenosti određenog mišljenja sa strukturom verovanja i standarda osobe. Kako se zasniva na uverenju da je interpretacija određenog fenomena kulturno determinisana, ovo polazište je značajno za razmatranje problema lingvopragmatike u nastavi stranih jezika. Ovde se znanje individualno konstruiše na osnovama ličnog iskustva, a iskustvo učenika je jedinstveno i neponovljivo. Učenik daje smisao nečemu na osnovu svoje kulturno-socijalne pozadine, a to iskustvo se ne može uporediti sa iskustvima drugih učenika.

Konstruktivizam je imao značajan uticaj na veliki broj disciplina koje se bave učenjem, između ostalih i na didaktiku stranih jezika. Uticaj konstruktivističkog modela obrazovanja ogleda se u specifičnim promenama koje je inicirao, kao npr. izmenjen odnos nastavnika i učenika. Značajan aspekt konstruktivističkog modela jeste prelazak na veći broj izvora informacija i insistiranje na aktivnosti samih učenika. Jager (Yager 1991:52-57) smatra da nastavnik u svom radu treba da objedinjuje određene elemente konstruktivističkih strategija, a mi ćemo na ovom mestu navesti samo one koje su relevantne i za nastavu stranih jezika. Prikaz tih elemenata ujedno daje dobru sliku nastavnog procesa utemeljenog na konstruktivističkom modelu. Po Jageru, nastavnik u nastavnom procesu treba da zahteva i uvažava učenikova pitanja; da inicira i podstiče učeničke ideje; da podstiče učenike na saradnju sa

drugim učenicima i razmenu ideja, na pronalaženje informacija i upotrebu alternativnih izvora za sticanje znanja; da koristi učenikovo mišljenje, iskustvo i interesovanja; da podstiče učenike da stvaraju hipoteze o vezama među pojavama i da predviđaju moguće posledice određenih događaja; da podstiče učenike na samoanalizu, da upotrebljava originalne izvore informacija koje mogu biti upotrebljene za rešavanje problema; da proširi učenja van nastavnog časa i škole.

Značajna karakteristika nastave stranih jezika zasnovane na konstruktivističkom modelu učenja jeste, kao što se može videti i iz Jagerovog prikaza elemenata, orijentisanost ka učeniku, koja se ogleda u sledećim aspektima:

1. nastava polazi od postojećih konstrukata stvarnosti učenika,
2. učenici u velikoj meri samostalno kreiraju sopstveni proces učenja,
3. eksternu kontrolu postignuća, koju je nekada sprovodio nastavnik, sada preuzima učenik u formi samoevaluacije i kontrole u socijalnom kontekstu.

Nadalje ćemo analizirati i detaljnije prikazati one aspekte nastave stranih jezika koji u osnovi imaju konstruktivistički model učenja, a koji su posebno važni za temu ovog rada.

Značajna karakteristika konstruktivističkog modela proizilazi iz zahteva da se u nastavnom procesu upotrebljava više izvora informacija, te da se upotrebljava što je moguće više autentičnih materijala, a ne samo udžbenik. Na taj način učenici mogu aktivno da prikupljaju informacije. Ukoliko se držimo Korajkovog (Koreik 2000:25) opisa moderne nastave lingvopragmatike po kojem je na prvom mestu izbor tema i sadržaja koji odgovaraju interesovanjima polaznika, upotreba autentičnih materijala postaje jedini valjan način za postizanje zadatog cilja. Kada govorimo o lingvopragmatici nemačkog jezika, treba pomenuti da je broj udžbenika sa lingvopragmatičkom osnovom do sada objavljenih na nemačkom govornom području, ali i van njega⁴², neretko

⁴² Primeri udžbenika i zbirke materijala iz lingvopragmatike nastalih van nemačkog govornog područja jeste „Miteinander leben in Europa“, nastao u saradnji Kerber fondacije i Udruženja nastavnika nemačkog jezika Bugarske i „Arbeitsbuch für die deutsche Landeskunde“ Angelike

neadekvatan, te da je često reč o materijalu koji je teško prilagoditi potrebama polaznika čija jezička kompetencija ne odgovara nivou B2 Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike. Nadalje, bitna karakteristika velikog broja već postojećih materijala jeste da su koncipirani prema potrebama jezički heterogenih grupa koje pohađaju kurseve nemačkog jezika na nemačkom govornom području. Takav materijal neretko reflektuje interesovanja aktuelna⁴³ u datom trenutku na nemačkom govornom području⁴⁴ i ne oslikava neminovno interesovanja i potrebe polaznika kursa.

Druga karakteristika koja u značajnoj meri utiče na nastavu stranih jezika jeste promenjena predstava o samom učenju. Učenje se više ne posmatra kao ograničen proces koji daje ujednačene rezultate, već kao mentalna operacija. Takvo polazište, smatramo, nalazi svoje mesto posebno u nastavi lingvopragmatike, budući da su ciljevi nastave lingvopragmatike na interkulturnoj osnovi šire definisani nego ciljevi nastave lingvopragmatike na kognitivnoj ili komunikativnoj osnovi i podrazumevaju i elemente koje je neuporedivo⁴⁵ teže evaluirati.

Konstruktivistički pristup poseban značaj daje socijalnom kontekstu i socijalnoj interakciji. U nastavi jezik postaje sredstvo socijalne interakcije. Drugi aspekt iste karakteristike jeste izmenjena uloga nastavnika. Nastavnik postaje instruktor čiji je zadatak da pomogne učeniku da autonomno uči, da mu ponudi različite mogućnosti za učenje, a svaki učenik će izabrati strategije koje mu odgovaraju. Zadatak nastavnika nije više da prenosi znanja, već da omogućiti usvajanje strategija učenja. On ne određuje sadržaj znanja, već nudi teme pomoću kojih polaznici, koristeći određene strategije, mogu da dođu do novih informacija i saznanja.

Lundkvist-Mog (Angelika Lindquist-Mog 1996) izdat u saradnji izdavačkih kuća Langenscheidt i Rea iz Varšave.

⁴³ Što se u nekim slučajevima može protumačiti i kao nametanje društvenog diskursa L2.

⁴⁴ Po Feldesu (Földes 1994:30-32) način prezentacije nemačke kulture u udžbenicima nastalim na nemačkom govornom području jeste „tipizirajuće imitatorski“, „normativno dokumentaristički“, „problemski orijentisan“ i, u novije vreme, „u sve većoj meri kritički emancipatorski“, što u nekim udžbenicima rezultuje prikazivanjem Nemačke kao „zemlje rastuće bede“.

⁴⁵ O ciljevima nastave lingvopragmatike sa interkulturnim pristupom biće više reči u poglavlju 2.2.3.

Međutim, odnos principa konstruktivističkog modela učenja i didaktike stranog jezika može se sagledavati i iz drugog ugla. Kritiku radikalne primene konstruktivističkog modela izvršio je Altmajer (Altmayer 2002b:88). Altmajer poredi aktuelno stanje u didaktici sa situacijom kada je bihevioristička teorija učenja uplovila u didaktiku. Tada se, kao što je sada slučaj sa radikalno konstruktivističkim pristupom, nova metoda predstavljala kao „siguran⁴⁶ put ka uspehu u učenju“, zbog čega su svuda uvedene nove tehnologije za učenje stranih jezika. Međutim, nastava stranog jezika se, smatra Altmajer, ne sme posmatrati kao prostor za primenu opštih teorija, već kao „socijalna forma sa sopstvenim zakonitostima kojoj se ne smeju spolja nametati nekakvi principi“ (*ibidem.*). Volfova tvrdnja da u slučaju konstruktivističke didaktike stranih jezika nikako ne može biti reči o teoriji koja je nametnuta spolja, već da je ona nastala u samoj nastavnoj praksi, po Altmajeru nije u dovoljnoj meri potkrepljena. Posebno značajno u njegovoj kritici jeste podsećanje da ni ideja autonomnog učenja nije proistekla iz prakse, već je formulacija francuskog didaktičara Anrija Holeca iz 1981. godine. Pojam autonomnog učenja ne samo da je potekao iz teorije, već je pre svega politički motivisana ideja (*ibidem.*).

I pored oštih kritika, principi formulisani u okviru konstruktivističke teorije učenja integrisani su u nastavu stranih jezika, delom preko kurikuluma, delom preko udžbenika u kojima su operacionalizovani. Danas nam se čini nezamisliv kurikulum ili udžbenik koji kao osnovne principe ne bi imao razvijanje autonomije učenja ili razvijanje strategija učenja. Promenjena uloga nastavnika (on više nije jedini izvor znanja, već je onaj koji vodi, pomaže, usmerava i omogućava procese učenja) danas nije samo deo trenda u didaktici poznat kao „usmerenost ka učenicima“, „učenik u centru nastavnog procesa“, „orijentacija ka učeniku“, već je utemeljena u principima, metodama rada, izboru socijalnih formi, izboru sadržaja i tipologiji zadataka.

⁴⁶ Königsweg

2.1.3. Pojavni oblici lingvopragmatike

Jezik se ne upotrebljava u „bezvazdušnom prostoru“ (Erdmenger 1996:26), već je uvek utemeljen u određenom vanjezičkom okruženju koje ga određuje, a koje on sam definiše. Da bi mogao adekvatno da komunicira, govornik mora poznavati nejezičko okruženje jezika. Veza jezičkih znakova i nejezičkih sadržaja, koji su proizvod konvencije korisnika datog jezika, leži u osnovi lingvopragmatike. Neophodno je da govornik poznaje datosti i navike koje se nalaze u osnovi jezičke akcije i reakcije, a koje su specifične za datu zajednicu govornika. U kontekstu nastavnog procesa to znači da nastavnik treba da istraži i utvrdi u kojoj meri određena lingvopragmatička informacija zahteva dodatna objašnjenja da bi je polaznici pravilno razumeli i kasnije adekvatno upotrebili.

Danas je opšteprihvaćen stav da nastava stranih jezika mora obuhvatati i lingvopragmatiku, odnosno sociokulturnu dimenziju jezika jer je jezik u tesnoj vezi sa drugim elementima i aspektima kulture, a kulturološki elementi „prirodni, sastavni deo, kumulativan i inkorporiran u samu srž jezika“ (Durbaba 2011:48). Istovremeno, danas znamo da nedovoljno poznavanje kulture i društva čiji se jezik usvaja može dovesti do interkulturnih nesporazuma⁴⁷. Da bismo mogli efikasno da inkorporiramo elemente lingvopragmatike u nastavu stranih jezika neophodno je da krenemo od pitanja: „Gde su sadržani elementi lingvopragmatike?“

U nameri da prikaže različite vidove pojavljivanja lingvopragmatike u nastavi, Erdmenger (Erdmenger 1996:25) navodi četiri cilja lingvopragmatike u nastavi stranih jezika. Prvi cilj je poučavanje onih oblasti kulture zemlje čiji se jezik izučava sa kojima će polaznik u budućnosti verovatno doći u dodir. Drugi cilj se odnosi na kognitivni aspekt i obuhvata ne samo činjenice o svakodnevnom životu, već i poznavanje različitih pojava u državi, društvu, kulturi ili privredi. Treći cilj Erdmenger naziva „socijalno znanje“, koje je uslov za adekvatnu jezičku reakciju u konkretnim komunikativnim situacijama. U socijalna znanja ubrajaju se i znanja o normama ponašanja u svakodnevnim

⁴⁷ O interkulturno uslovljenim nesporazumima videti Kaikonen 1991.

situacijama. Četvrti aspekt je sporazumevanje među narodima i interkulturni suživot kao cilj koji može doprineti stvaranju pozitivnog stava i spremnosti da se revidiraju sopstvene predrasude prema stranoj kulturi. Kognitivna lingvopragmatika, po Erdmengeru, obuhvata ne samo znanja o razlikama između kulture kojoj polaznik pripada i kulture zajednice čiji jezik izučava, već i znanja o sličnostima između kultura. Tu vrstu znanja moguće je steći svesnim radom na leksici, na slikama kao aspektima strane kulture ili kroz lični kontakt.

2.1.3.1. Lingvistička lingvopragmatika

U didaktici/metodici nemačkog jezika kao stranog jezika govori se o dva vida pojavljivanja lingvopragmatike i o dva odnosa: 1) odnos lingvopragmatike i lingvistike i 2) odnos lingvopragmatike i književnosti. Shodno tome, u teoriji se susrećemo sa terminima „lingvistička lingvopragmatika“, „lingvopragmatika koja se odnosi na jezik“ (*Sprachbezogene Landeskunde*) i „literarna lingvopragmatika“ (Betterman 2001:1215). U nastavi stranih jezika javljaju se i druge varijante, kao što su eksplicitno tematske i problemski orijentisane ili interkulturno antropološki usmerene varijante lingvopragmatike. Poseban značaj u nastavi interkulture lingvopragmatike ima interkulturalna pragmatika o kojoj će biti reči u potpoglavlju 2.1.3.3. Lingvopragmatika je zbog veze jezika i kulture tesno vezana za nastavu stranih jezika i „ili polazi od jezika ili vodi ka jeziku“ (*ibid.* 1216). Lingvističku lingvopragmatiku karakteriše polazište da se komunikativna kompetencija ne može razvijati prenošenjem isključivo jezičkih sredstava stranog jezika i pravilima njegove situacione upotrebe, već je neophodno analizirati sociokulturne veze, kontekst i pozadinu značenja. Stoga se lingvistička lingvopragmatika često izjednačava sa integrativnom lingvopragmatikom (*ibidem.*).

Muravleva⁴⁸ (Muravleva 2004:156) lingvopragmatiku koja se odnosi na jezik definiše kao predmet koji se bavi specifičnim rečima koje označavaju

⁴⁸ Rad Muravleve posvećen je analizi lingvističke lingvopragmatike i rečniku realija, pri čemu pod realijama podrazumeva fenomene koji egzistiraju ili u realnosti ili u našoj svesti. Rečnici

realije, a koje učenici ne razumeju, ne razumeju u potpunosti ili ih pogrešno razumeju. Problemi u razumevanju jesu posledica nepostojanja odgovarajućih denotata specifičnih leksema u sistemu druge kulture ili denotati postoje ali imaju drugačiju vrednost, odnosno drugo socijalno značenje. Lingvopragmatika koja se odnosi na jezik ima zadatak da prenosi znanja o stranom koja su neophodna za razvijanje sekundarne receptivne kulturne kompetencije koja će omogućiti učenicima da adekvatno razumeju tekst na stranom jeziku. Erdmenger (Erdmenger 1996:27) smatra da je u osnovi učenja stranih jezika pronalaženje novih nomenklatura za pojmove koji već postoje u maternjem jeziku, tj. već poznatim i imenovanim predmetima i odnosima daju se novi nazivi. Reč je o nimalo jednostavnom zadatku, budući da različite jezičke zajednice na veoma različite načine i često netransparentnim kriterijumima, naravno nesvesno, određuju granice i sadržaj određenog predmeta, ili datosti. Nomenklatura za već poznate pojave iz maternjeg jezika može, shodno tome, biti od koristi samo u slučajevima kada „sam svet nudi jasno razgraničene kategorije predmeta“ (*ibidem.*), kao što je to slučaj sa prirodnim pojavama (dan-noć, godišnja doba, vreme i dr.), zatim kod načina ponašanja koji su zajednički svim ljudskim bićima (spavanje, govor, bolest), opšte odrednice kao što su pravci, količine, brojevi, predlozi i sl. Što određeni fenomen manje nalikuje prototipskoj kategoriji, to su naglašenije specifičnosti koje su poznate samo pripadnicima određene jezičke zajednice.

Drugi značajan aspekt koji uslovljava razumevanje je kvalitativna strukturisanost pojmova u mreže (Müller 1994:13-15). U okviru mreže određena asocijativna reč izaziva asocijativni lanac čiji elementi ne moraju biti iz iste kategorije reči, konkretne imenice se mogu povezivati sa apstraktnim, imenice sa pridevima itd. Govornik reč zamišlja kao pojam koji oslikava veze i odnose koje su specifične za određenu kulturu. Te veze nastaju kao posledica iskustva koje je jedinka imala sa datim pojmom u kulturi kojoj pripada. Asocijacije se mogu shvatiti kao kulturno uslovljene navike u mišljenju i u delanju. One

realija imaju funkciju da u nastavi stranih jezika ponude neophodna „pozadinska znanja“ koja omogućavaju pravilno razumevanje teksta na stranom jeziku. Informacije sadržane u ovom rečniku omogućavaju popunjavanje „semantičke praznine“ u tekstovima na stranom jeziku.

ukazuju na pojavu da se pojmovi u određenom jeziku strukturiraju sa drugim specifičnim pojmovima i stvaraju mreže, te da su specifični odnosi u tim mrežama proizvod osobnih kulturnih procesa koji se dešavaju ili su se dešavali. Veze između pojmova u svesti govornika u direktnoj su vezi sa ekonomskim, istorijskim, ideološkim, socijalnim i svakodnevnim datostima određenog društva. U različitim kulturama govornici imaju različite asocijacije, što je posledica drugačijeg povezivanja sadržaja i izraza. No, te razlike ne moraju neminovno prouzrokovati nesporazume u komunikaciji govornika koji pripadaju različitim kulturama. Značajan element u procesu sporazumevanja različito kulturno determinisanih govornika jeste predstava koja se krije iza upotrebljenog pojma. U osnovi predstave o pojmu nalazi se prototip. Predstave koje se nalaze iza pojmova ne moraju biti apstraktne i nekonkretne, ne moraju biti neutralne tvorevine koje bi sadržale glavne karakteristike određenog pojma, već to može biti neki podređeni pojam, ili pojam koji je dobro poznat.⁴⁹ Za nastavu je ovaj podatak značajan utoliko što različite kulture koriste različite prototipe kao merilo za prepoznavanje i vrednovanje stvari. Značajna komponenta prototipa koji bi trebalo da nađe svoje mesto u nastavi lingvopragmatike jeste i njegova istorijska determinisanost. Drugim rečima, didaktika lingvističke lingvopragmatike ima zadatak da rasvetli razlike u značenju koje su posledica različitih sadržaja koje govornici različitih kultura povezuju sa određenim pojmom.

Kada govorimo o značenju, govorimo o složenom fenomenu koji je predmet interesovanja mnogih disciplina, ne samo lingvistike. U nauci je opšteprihvaćena podela značenja na denotativno značenja, kao značenje u užem smislu, i konotativno značenje pojma, kao značenje u širem smislu. Pod denotatom podrazumevamo predmet ili odnos koji se nalazi u vanjezičkoj stvarnosti, odnosno objektivna svojstva objekta koji je tom rečju označen. Konotativno značenje upućuje na subjektivna svojstva označenog predmeta i sadrži individualna iskustva govornika sa označenim predmetom. Denotativno

⁴⁹ Miler (Müller 1994:16) kao primer navodi Rošov eksperiment iz 1975. godine, u kojem su ispitanici, Amerikanci, naveli vrapca kao pticu koja nosi najveći broj prototipskih osobina.

značenje obuhvata konkretne osobine denotata i relativno je nezavisno od pripadnosti određenoj kulturi. Denotativno opisivanje značenja može se odnositi na spoljašnje karakteristike (figuralni aspekt), na vremenske odnose (temporalni aspekt) ili na odnose u prirodi (biološki aspekt), ali ono ne sadrži informacije o mogućim razlikama u upotrebi pojma u različitim kulturama (Müller 1994:26). Miler (*ibid.* 16) konstatuje da se u nastavi stranih jezika često ostaje na nivou denotativnog značenja. Takav pristup može dovesti do zablude da postoji mnoštvo objekata koji imaju isto ili slično značenje i samo se na različitim jezicima različito imenuju, te stoga ne postoji potreba da se samo značenje u stranom jeziku objasni. U kontekstu značenja bitna je pojava generalizacije, koja nastaje kao posledica konvencija, odnosno predstavlja izraz jedne opšte predstave kao što je predstava o blizini ili udaljenosti. Opšte predstave predstavljaju „konvencionalizovano poznavanje pojma“ (*ibid.* 30), što znači da govornik određeni pojam upotrebljava onako kako su ga memorisali pripadnici određene kulturne zajednice na osnovu zajedničkog iskustva koje imaju sa značenjem tog pojma. Tako shvaćene pojmovne konvencije specifične za stranu kulturu predstavljaju predmet izučavanja lingvopragmatike. Primenjeno na nivo razumevanja teksta to bi značilo (Muravleva 2004:157) da je za razumevanje teksta u svojoj koherentnosti neophodno razumevanje: a) površinske strukture, koja obuhvata jezičke informacije koje proizilaze iz gramatičko-leksičkih sredstava koji eksplicitno ukazuju na veze u tekstu i b) dubinske strukture teksta, za koje su im neophodna dodatna znanja, predznanja ili znanja o svetu (*Weltwissen*). Pojam znanja o svetu, koji se u kontekstu lingvopragmatike na nemačkom jeziku često upotrebljava, podrazumeva širok spektar datosti koje se odnose na svakodnevni život, znanja proizašla iz individualnog iskustva, znanja nastala kao posledica obrazovanja u koja se ubrajaju i stručna znanja, enciklopedijska i pragmatička znanja.

Po Erdmengeru (Erdmenger 1996:21), moguće je razlikovati tri nivoa lingvopragmatičkih znanja neophodnih da bi se dokućilo značenje reči. Prvi nivo je nivo jezičkih univerzalija koje dozvoljavaju komunikaciju na opštem ne mnogo diferenciranom i nespecifičnom nivou. Na tom nivou

lingvopragmatska znanja skoro da nisu neophodna jer leksički fond mahom čine opšti pojmovi. Drugi nivo je je nivo na kome je za razumevanje određenih, diferenciranih odnosa, načina ponašanja i jezičkih sredstava kojima se izražavaju, neohodno upoznati lingvopragmatsku pozadinu. Treći nivo obuhvata neprevodive, odnosno, bezekvivalentne realije, reči kojima se imenuju odnosi koji nemaju ekvivalent u vanjezičkom okruženju učenika i koje se mogu razumeti tek nakon lingvopragmatskih objašnjenja.

Kako bismo prikazanim pristupima problemu lingvističke lingvopragmatike dali širi okvir, neophodno je da se osvrnemo ne samo na odnos jezika i kulture, već i na kompleksan odnos jezika i mišljenja otelotvorenom u jezičkom relativizmu i jezičkom univerzalizmu.

Odnos jezika i mišljenja vekovima privlači pažnju naučnika. Od Herodota preko Frensis Bekona, Humbolda do savremenih lingvista, antropologa, filozofa, kulturologa i sociologa, beležimo mnoštvo pokušaja da se dokuči mera u kojoj struktura jednog jezika može uticati na mišljenje njihovih govornika, na njihov pogled na svet i njihovo ponašanje. Teškoće u definisanju tog odnosa između ostalog se mogu objasniti činjenicom da se jezikom, njegovom strukturom i funkcijom bavi zasebna naučna disciplina, lingvistika, dok je mišljenje nedostupno neposrednom opažanju (Unterberg 1994:2). Tokom francuskog humanizma u 18. i 19.veku nastaju univerzalistička i relativistička teorija, koje sa različitih pozicija pristupaju ovom problemu. Univerzalistička teorija polazi od pretpostavke o postojanju univerzalnih, opštih vrednosti koje su svojstvene svim ljudima, nezavisno od jezika kojim govore ili okruženja u kojem žive. U osnovi teorije ili hipoteze o jezičkoj relativnosti je uverenje da se u svakom jeziku kroz vreme sedimentiraju verovanja, predstave, specifični vidovi interpretacije stvarnosti, te da se oni ne mogu razumeti bez poznavanja tradicionalnih vrednosti date jezičke zajednice. Relativizam se pri tom ne ograničava na odnos jezika i kulture, već podrazumeva vezu jezika i mišljenja (Stojnov 2003:11).

Termin jezičke relativnosti uvodi lingvista i antropolog Bendžamin Li Vorf (Benjamin Lee Whorf) koji smatra da jezici različito klasifikuju ljudska iskustva.

Njegova i Sapirova shvatanja danas su poznata kao Sapir-Vorfova hipoteza, prema kojoj jezici preko svojih gramatičkih i leksičkih struktura determinišu mišljenje i opažanje svojih govornika. Sama struktura jezika, smatra Vorf, utiče na formiranje specifičnog pogleda na svet. Temelj Sapir⁵⁰-Vorfove hipoteze čine hipoteza o jezičkom relativizmu, prema kojoj govornici različitih jezika različito razmišljaju i tumače opaženo, i hipoteza o jezičkom determinizmu prema kojoj jezik utiče na misaone i kognitivne procese. U tom smislu moguće je izjednačiti određeni jezik i određeni pogled na stvarnost (Whorf 1997:102). Da bi razjasnio odnos jezičkih struktura i "pozadinskih fenomena" Vorf pravi razliku između dve lingvističke kategorije, kategorije kriptotipa i kategorije fenotipa. Pozadinski karakter jezičkih struktura u tesnoj je vezi sa kategorijom kriptotipa, koje Vorf definiše kao "teško uhvatljivo i suptilno značenje. Ono je skriveno iza reči, ne korespondira ni sa jednom stvarnom reči, a može se lingvističkom analizom dokazati kao "funkcionalno značajan element gramatike" (Whorf 1997:117). Kategorija fenotipa, obuhvata sve "klasične" morfološke kategorije, jasnije je izražena, zbog čega je češće predmet gramatičkih istraživanja. Međutim, opis gramatičkih struktura nije dovoljan da bi se opisale i jezičke strukture, te je neophodna analiza skrivenih lingvističkih struktura. Tezu o uticaju gramatičke pozadine na mišljenje i opažanje Vorf pokušava da dokaže rezultatima komparativnog istraživanja razlika između jezika Indijanaca Severne Amerike i velikog broja indoevropskih jezika. Strukturne razlike do kojih je došao u svojim istraživanjima ne ograničavaju se, smatra Vorf, samo na jezik, već se odnose i na mišljenje⁵¹(*ibid.* 102).

Hipoteza jezičke relativnosti često je bila meta kritike, koja se temelji na: a) kritici metodologije Vorfovih istraživanja, b) razlikama u definisanju polaznih

⁵⁰ Edvard Sapir (Edward Saphir), predstavnik deskriptivne i antropološke lingvistike tvrdio je da je naše mišljenje i delanje uslovljeno jezikom koji govorimo. Sapir naglašava vezu jezika, kulture i psihologije i tvrdi da jezik determinišu naše opažanje, naše ponašanje i našu kulturu. Iluzija je, tvrdi Sapir da je moguće prilagoditi se svetu mimo jezika. Jezik se ne može redukovati na puko sredstvo za rešavanje specifičnih problema sporazumevanja i promišljanja (prema: Whorf 1997).

⁵¹ Primer kategorije mišljenja koju determinišu jezik i njegova struktura je shvatanje vremena, koje se u mnogome razlikuje kod pripadnika Hopi Indijanaca i govornika jednog od ispitivanih indoevropskih jezika. Vorf kao primer navodi "bezvremene Hopi glagole" koji ne prave uobičajenu razliku između sadašnjosti, budućnosti i prošlosti (Whorf 1997:102).

pojmovna jezika i mišljenja, c) kritici Vorfovog stava o strukturnim razlikama jezika (Unterberg 1994:3).

Najznačajnijim predstavnikom polazišta poznatog kao univerzalizam može se smatrati američki antropolog Grinberg (Joseph Greenberg 1968) koji je baveći se istraživanjem univerzalija, pokušao da definiše zajedničke osobine i karakteristike svih prirodnih jezika⁵². Grinberg na osnovu rezultata svojih istraživanja pravi razliku između fizioloških univerzalija, koje su posledica fizioloških karakteristika svih ljudi⁵³ i gramatičkih, koje takođe objašnjava biološkim ograničenjima čoveka. Upravo na tom mestu Grinberg pravi odlučujuću razliku spram relativističke hipoteze, jer tvrdi da kognitivne strukture determinišu strukturu jezika. Postojanje univerzalija različito se tumači. Grupa naučnika, zagovornika generativne gramatike polazi od pretpostavke o postojanju urođene univerzalne gramatike, dok drugi smatraju da sve univerzalije vode poreklo od prajezika iz kog su potekli svi prirodni jezici. Kada je reč o tipovima univerzalija moguće je napraviti razliku između apsolutnih univerzalija, koje se mogu registrovati u svim prirodnim jezicima bez izuzetka i statističkih univerzalija, koje podrazumevaju vrednosti zabeležene u skoro svim prirodnim jezicima. Primer apsolutnih univerzalija je postojanje najmanje dva vokala ili postojanje jezičkih znakova za vreme i mesto koji se registruju u svim prirodnim jezicima. Primer statističkih univerzalija ili "kvaziuniverzalija" je postojanje nazala u skoro svim jezicima (Unterberg 1994:16).

2.1.3.2. Literarna lingvopragmatika

Drugi pojavni oblik lingvopragmatičkih informacija jeste literarna lingvopragmatika koja danas predstavlja neizostavni deo komunikativno orijentisane nastave stranih jezika.

⁵² Grinberg 1963. sprovodi istraživanje 60 jezika sa 5 kontinenata i izdvaja 45 univerzalija. Njegovo istraživanje odnosilo se na gramatiku, semantiku i fonetiku.

⁵³ Čovek je sposoban da artikuliše samo određenu količinu glasova (Greenberg 1968:85).

Veliki je broj autora zagovarao upotrebu književnosti u nastavi lingvopragmatike, odnosno stranog jezika, argumentujući da je književnost svedočanstvo kulture jedne zemlje, a predmet njenog interesovanja su teme koje su ujedno i teme lingvopragmatike. Međutim, značajan je i broj autora koji veoma kritički pristupaju problemu upotrebe književnosti u nastavi stranih jezika, smatrajući da književnost nije pogodna za traženje odgovora na kulturološka pitanja i da se gubi njena suština ukoliko se degradira u sredstvo edukacije. Tako npr. Piht (Picht 1980:275) na osnovu analize odnosa literarnih tekstova i lingvopragmatičkih informacija zaključuje da količina informacija o socijalnim, istorijskim i političkim datostima koje crpemo iz literarnog teksta nije adekvatna vremenu uloženom u prikupljanje informacija neophodnih za razumevanje literarnog dela.

Na osnovu analize mesta i značaja književnih tekstova u nastavi stranih jezika Kast (Kast 1994:5-6) pravi razliku između tri koncepta: pragmatsko funkcionalnog (1975-1985), interkulturalnog (od 1985) i otkrivajućeg *das entdeckende-literarische Konzept* (od 1990). Pragmatsko-funkcionalni koncept se vezuje za komunikativnu postavku i pragmatski usmerene nastavne ciljeve. U udžbenicima nastalim u okrilju komunikativnog pristupa književni tekstovi su marginalizovani. U interkulturalnoj postavci, pod uticajem hermeneutike stranog, naglašava se promena uslova recepcije kada književni tekst čita čitalaca koji pripada drugom kulturnom okruženju. Strani jezik i strana kultura otežavaju ili čak onemogućavaju razumevanje pročitano (ibid. 5). Osnovu koncepta otkrivanja⁵⁴ čine: a) širenje horizonta očekivanja shvaćenih kao tekstualna i netekstualna predznanja čitalaca, b) strpljenje u odnosu na otvorenost teksta, na elemente koji nisu jednoznačni, koji iniciraju dijalog sa čitaocem, c) razvijanje tehnika tumačenja (ibidem.). U didaktici književnosti do značajnih promena dolazi sa tzv. promenom paradigme nastalom pod uticajem estetike recepcije. Književno delo ne posmatra se više kao "autonomna estetska tvorevina nezavisna od istorijskih i društvenih odnosa" (ibid. 7) već kao tekst

⁵⁴ Kast (Kast 1994:6) kao primer navodi udžbenik "Die Suche" Ajsmana i grupe autora iz 1994 (Eismann et.al 1984).

koji uvek iznova nastaje u procesu čitanja. Tako shvaćen tekst, smatra Kast (*ibidem.*) uvek ima dva autora, jednog koji piše tekst i jednog koji ga recipira i time konstruiše smisao koji se nalazi samo kao potencijal u tekstu. Sam tekst, dakle, ne sadrži značenje već mogućnost njegove konstrukcije. Specifičnost književnih tekstova u odnosu na druge tipove tekstova proizilazi iz kategorije otvorenosti koja čitaocu omogućava da odgovori na otvorena pitanja, da zamisli ono što je samo nagovešteno i da prazna mesta popuni smislom.

Eselborn (Esselborn 1999:66) ulogu i funkciju književnih tekstova u nastavi stranih jezika sagledava sa dva aspekta: a) značaj lingvopragmatike za razumevanje književnih tekstova i b) značaj književnih tekstova kao dela lingvopragmatike. "Kulturalnost književnosti" njen odnos spram stvarnosti ciljne kulture i njena utemeljenost u kulturno determinisane literarne tradicije i kontekste ne može se razumeti nezavisno od lingvopragmatike (*ibidem.*). Istovremeno književnost predstavlja deo lingvopragmatike i to ne samo kao svedočanstvo o aktuelnim strujanjima u književnosti strane zemlje, već i kao slika društvenih procesa konstruisanja smisla kako u javnom diskursu tako i u književnoj produkciji (*ibidem.*).

Kao što vidimo funkcija književnih tekstova u nastavi stranih jezika ne može se sagledati nezavisno od njihovog odnosa spram kulture. Nining i Surkamp (Nünning, Surkamp 2006:34) značaj i funkcije književnih tekstova izvode iz tri aspekta semiotičkog poimanja kulture. Sa aspekta *materijalne* dimenzije kulture književni tekstovi mogu se posmatrati kao kulturno obeleženi artefakti. Istovremeno, književni tekstovi oslikavaju *mentalnu* dimenziju kulture time što prikazuju kolektivna iskustva, razmišljanja, osećanja, vrednosti i norme koje determinišu ponašanje pripadnika određene kulture. Treću, *socijalnu* dimenziju kulture književni tekstovi prikazuju time što insceniraju i interpretiraju život u određenoj kulturnoj zajednici (*ibidem.*).

Po Bišofovoj i ostalima (Bischof et.al 1999:16) književnost u nastavi stranog jezika ima dve funkcije: a) da omogući pristupe stranom svetu, da omogući njegovo razumevanje i upoznavanje socijalno i istorijski uslovljenih perspektiva sa kojih se sagledava stvarnost, b) da omogući razmenu sa drugim čitaocima,

upoznavanje drugih perspektiva i prepoznavanje sopstvene perspektive i njene kulturne determinisanosti. Bredela (Bredella 2008:21) navodi i druge funkcije književnosti sagledavajući ih sa aspekta razvoja literarne kompetencije. Po autoru književna dela čitamo jer nam nude modele za razumevanje stranog i sopstvenog sveta, jer tako razvijamo interpretativnu, interkulturnu kompetenciju i kompetenciju evaluiranja kompleksnih etičkih konflikata, proširujemo leksički fond. Aspekt literarne kompetencije jeste i uvid u sopstvenu percepciju književnog dela budući da estetski doživljaj implicira dve dimenzije, percepciju i spoznaju načina percepcije. Po Kramšovoj (Kramsch 2006:251) književnost omogućava razvijanje "simboličke kompetencije" koja podrazumeva veštine i strategije neophodne za razumevanje i prihvatanje otvorenosti i promenljivosti kulturnih interpretativnih obrazaca.

Kada je reč o mestu književnosti u okviru lingvopragmatike Krehel (Krechel 1989:51) ih sagledava u kontekstu ciljeva nastave stranih jezika i strane kulture, a to su: a) razvijanje senzibiliteta za drugačije, b) prepoznavanje i prihvatanje razlika, c) očekivanje razlika i adekvatna reakcija na njih, d) sposobnosti prepoznavanja stereotipa. Po Krehelu, globalni cilj jeste „diferencirano i senzibilno“ razumevanje strane kulture. Informacije koje književni tekst transponuje u proces nastave stranih jezika odnose se na sadržaje koji su pripadnicima strane kulture posebno interesantni, na probleme koje imaju ili su imali, na teme razgovora, snova, na način na koji politički i društveni odnosi determinišu te snove (Bischof et.al 1999:15).

Interesovanje za književne tekstove u nastavi stranih jezika moguće je objasniti činjenicom da je preko književnosti moguće prići stranoj kulturi, da književni tekstovi otkrivaju raznolikost perspektiva sa kojih pripadnici strane kulture sagledavaju sadržaj književnog dela. Raznolikost pespektiva u tesnoj je vezi sa procesom recepcije književnog dela, koja pored kognitivne sadrži i emotivnu komponentu, koja delu daje subjektivno značenje. Ovo značenje proizvod je različitih polazišta sa kojih čitalac deluje, a nju čine društvena realnost i lična iskustva, sećanja i očekivanja. Dakle, isti tekst različito će recipirati čitalac koji čita tekst na maternjem jeziku i čitalac koji čita tekst na

stranom jeziku. Istovremeno će i čitaoci koji čitaju na maternjem jeziku različito recipirati i interpretirati sadržaj i značenje pročitano jer i na jednom govornom području govornici čitaju različitim stilovima i imaju različito viđenje stvarnosti (*ibidem.*). Bredela i Hrist (Bredella/Christ 1995:8) takođe naglašavaju značaj perspektive u recepciji književnih tekstova i govore o duploj perspektivi. Čitalac prvo zauzima unutrašnju perspektivu. On mora da se uživi, da preuzme perspektivu koju ima čitalac koji pripada stranoj kulturi, jer samo tako može da razume motive prikazanih likova. Nakon toga, čitalac zauzima spoljnu perspektivu koja mu omogućava da doživljeno sagleda i preispita sa sopstvenog polazišta i tako sagleda razlike između sopstvene i strane kulture.

Analizirajući pitanje lingvopragmatičkih aspekata u književnim tekstovima Eselborn (Esselborn 1999:70) na različitim nivoima definiše niz aspekata od kojih najznačajnije smatramo:

- istorijski, politički, socijalni podaci, pozivanje na određene događaje i osobe,
- informacije o pragmatikom aspektu komunikacije,
- opisivanje kulturnih standarda,
- prikazivanje normi, javnog mišljenja i ideologija,
- prikazivanje stavova i mentaliteta,
- prikaz opštih aspekata kulture kao što su vreme, prostor, distanca, rad, slobodno vreme, stanovanje itd,
- socijalni i politički okvir, odnosno istorijska pozadina priča,
- indirektan opis načina života,
- komentari realnosti, kritika,
- prikaz reakcija književnih likova,
- jezik književnosti, književni koncepti, žanrovi i teme (*ibid.* 71).

Osim navedenih aspekata autor navodi i niz vrsta književnih tekstova kao što su narativni tekstovi, istorijski romani, pesme, bajke, balade, reportaže, dnevници i biografije. Navedeni lingvopragmatički aspekti ne mogu se direktno iščitati iz književnih tekstova, jer je reč o sadržajima prikazanim književnim sredstvima koja impliciraju estetski aspekt. Književnost ima moć da pojasni,

promeni, pre naglasi, komentariše, tumači, kritikuje objektivnu stvarnost (*ibidem.*).

U interkulturnoj lingvopragmatici na temelju koncepta o književnom i interkulturnom obrazovanju dolazi do redefinisavanja cilja korišćenja književnih tekstova u nastavi. Virlaher 1980 i Tum 1993 (Wierlacher 1980, Thum 1980 cit. prema Esselborn 1999:83) uvode pojmove interkulturnog književnog obrazovanja i književnog obrazovanja na stranom jeziku *fremdsprachliche literarische Bildung* koji objedinjuju kompetenciju u stranoj kulturi i književno-estetsku kompetenciju. Tako kompleksna kompetencija uključuje i empatiju, otvorenost, toleranciju, preuzimanje druge perspektive i razumevanje stranog (*ibidem.*). Centralni pojam interkulturnog književnog obrazovanja po Eselbornu koji se poziva na Stokera (Stocker 1990 prema Esselborn 1999:83) jeste interesovanje pod kojim se podrazumeva: a) spremnost na susret sa stranom književnošću i spremnost na sticanje kulturnih i estetskih iskustava, b) uvid u savremene književne tokove u zemljama nemačkog govornog područja, c) sposobnost integracije znanja iz strane književnosti i postojećih znanja, d) kompetencija u stranoj kulturi u čijoj osnovi je razumevanje stranog u duhu interkulture hermeneutike, e) sposobnost i spremnost na "participaciju u književnom životu" i spoznaja njene društvene i kulturne funkcije, f) razvijanje čitalačke, istorijske, analitičke kompetencije i kompetencije rasuđivanja (*ibid.* 84).

Odnos književnosti i lingvopragmatike Erdmenger (Erdmenger 1996:29) sažima u pet tačaka:

1. Književnost je, kao i jezik, „kulturno svedočanstvo određene jezičke zajednice“. Književnost je, po sebi, već deo lingvopragmatike.

2. Književnost kao jezičko umetničko delo predstavlja vid komunikacije jer posebnim sredstvima iskaza pokušava da dopre do drugog.

3. Književnost često crpe impulse za jezičko uobličenje određenih misli iz situacija i problema same kulture jer je, kao i jezik, utemeljena u određeno okruženje.

4. Autor i zamišljeni čitalac pripadaju istoj jezičkoj zajednici, pa znanja iz oblasti lingvopragmatike mogu biti od velike pomoći za razumevanje literarnog iskaza.

5. Pomoću lingvopragmatike moguće je shvatiti kontekst literarnog dela.

I lingvistička lingvopragmatika i književnost, kao temelj za upoznavanje strane kulture, imaju svoje mesto u nastavi stranih jezika, i to od početnog do akademskog nivoa učenja stranog jezika. Neka istraživanja o interesovanjima studenata na nefilološkim fakultetima⁵⁵ svedoče o velikom interesovanju za nemačku književnost među studentima humanističkih nauka. Kao što je u ovom potpoglavlju prikazano, kontekst koji određuje značenje pojma u stranom jeziku ili književno delo koje pruža lingvopragmatičke informacije mora se sagledati i iz perspektive maternjeg jezika govornika i njihove kulturne determinisanosti. Budući da nastavnici nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima pripadaju istoj kulturnoj zajednici kao i studenti koje poučavaju, olakšano je utvrđivanje interkulturalnih sličnosti i razlika. Pred nastavnikom, ipak, nije lak zadatak. On mora: a) da na nivou leksike semantizuje kulturno determinisane pojmove koji su bez dodatnih informacija nerazumljivi našim studentima, b) da definiše koja su kontekstualna znanja neophodna da bi se određeni književni tekst pravilno razumeo, i na koji način je moguće iz njega izvući što više relevantnih lingvopragmatičkih informacija. Poseban izazov pred kojim će se naći svaki nastavnik jeste pitanje selekcije sadržaja, odnosno izbor iz „bezgraničnog polja informacija“. O kompleksnom zadatku pred kojim se nalaze nastavnici stranih jezika kada zađu u oblast lingvopragmatike slikovito piše Krum. Po Krumu (Krumm 1992b:280-291), nastavnici moraju da nauče da budu *Grenzgänger*, koji su iz profesionalnih ili privatnih razloga ukorenjeni u dve kulturne zajednice. Razlika između njih i ostatka populacije proizilazi iz činjenice da oni promišljaju i analiziraju svoje učestalo prelaženje granica. Da bi se postigli nastavni ciljevi neophodno je, smatra Krum, da nastavnik: a) bude sposoban da identifikuje granice, b) bude upoznat sa

⁵⁵ Npr. Krželj, K.. 2011. Motivacija studenata za učenje nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima.

predstavama i vrednovanjima sa kojima učenici prilaze stranoj realnosti, c) poznaje ne samo kulturu jezika koji poučava, već i kulturu kojoj pripadaju učenici, i to u svim njenim aspektima – istorijskom, socijalnom, političkom.

2.1.3.3. Interkulturalna pragmatika

Realizacija govornih činova, kako potvrđuju rezultati mnogih istraživanja, u tesnoj je vezi sa specifičnim lingvističkim normama i principima učtivosti, koji u interkulturalnoj komunikaciji mogu biti uzrok nesporazuma. Iz tog razloga nastava lingvopragmatike posebnu pažnju mora posvetiti pitanjima pragmatike, odnosno interkulturalne pragmatike.

Pojam pragmatika vezuje se za ime filozofa Čarlsa Morisa (1938), koji je pod njim podrazumevao odnos između znaka i interpretatora. Broj pokušaja definisanja njenog predmeta je impresivan, iako se većina definicija ne može smatrati „zadovoljavajućim“. Većina definicija, smatra Levinson, ne uspeva „ništa više no da skicira oblasti koje su predmet njenog istraživanja“ (Levinson 1983:5). On nudi svoju interpretaciju – zadatak pragmatike jeste da istraži sposobnost govornika da poveže rečenice sa adekvatnim kontekstima. Kao lingvistička disciplina, pragmatika se bavi upotrebom jezika u komunikaciji, odnosno pravilima njegove upotrebe. U osnovi pragmatike nalazi se teorija govornih činova, pod kojima se podrazumevaju „osnovne jedinice jezičke komunikacije“ koje imaju „nameru posebne vrste“ (Searle 1975:60). Utemeljivači teorije govornih činova, J.L. Ostin (1962) i J.R. Serl (1969, 1975), pošli su od teze da se jezički iskazi mogu smatrati činovima, te da govornik, obraćajući se sagovorniku, uvek prati određenu nameru, a to je da ga pozdravi, da ga informiše, da ga nešto zamoli. U tom smislu, Ostin pravi razliku između lokucionih⁵⁶, ilokucionih, perlokucionih, a Serl između izričajnih, iskaznih,

⁵⁶Lokucionni čin je potpuna govorna jedinica ili značenje reči. Ilokucionni čin je korišćenje iskaza sa određenom snagom, pri čemu se pod snagom podrazumeva obećanje, zastrašivanje, upozorenje. Na ilokucionom nivou razlikujemo: a) *asertive* – obuhvataju tvrđenja, izveštaje, b) *direktive* – obuhvataju savete, naredbe, c) *komisive* – obuhvataju obećanja, pretnje, d) *ekspresive* – obuhvataju izvinjenja, čestitanja, zahvaljivanje, e) *deklarativne* – obuhvataju iskaze kojima se inicira trenutna promena stanja. Perlokucionim činom kod sagovornika možemo

ilokucionih i perlokucionih govornih činova. Budući da su i Ostin i kasnije Serl najviše interesovanja pokazali za ilokucionni čin, danas se pojam govornih činova uglavnom poistovećuje s njim. Po Serlu (Searle 1969), razlikujemo pet osnovnih vidova upotrebe jezika koje naziva opštim kategorijama ilokucionih aktova, a to su: *asertivi* - kojima se saopštava neka istina, *direktivi* - kojima se drugi navodi na određenu radnju (naređenja, upozorenja, saveti, nalozi, dopuštenja), *komisivi* - kojima se govornik sam obavezuje na određeni čin, *ekspresivi* - kojima se izražavaju emocije i stavovi (žalbe, izvinjenja) i *deklarativi* - kojima se teži određenoj promeni (Searl 1969 cit. prema Polovina 2010:15).

Osim navedene podele, značajna je i Serlova podela na direktne i indirektne govorne činove, pri čemu se pod direktnim govornim činovima podrazumevaju iskazi kod kojih postoji sklad između komunikativne funkcije i tipa rečenice. Indirektni govorni činovi predstavljaju iskaze kod kojih ne postoji sklad između nameravane komunikativne funkcije i tipa rečenice, odnosno kod kojih se ilokucionni akt sprovodi preko drugog akta (Searl 1975:60). Veliki je broj autora⁵⁷ mišljenja da vrsta rečenice i vrsta govornog čina nisu identični i da se određeni tip rečenice može upotrebljavati za različite govorne činove, kao što se i određeni govorni čin može realizovati različitim tipovima rečenica. Sa aspekta nastave stranih jezika posebno je zanimljiva upotreba indirektnih formi motivisana potrebom za učtivim ophođenjem. Značajan pojam u teoriji učtivosti predstavlja *face*⁵⁸. Braunova i Levinson (Brown/Levinson 1987:61) jedinstveni su u stavu da je upotreba formi učtivosti uzrokovana potrebom govornika da sačuva i svoj *face* i *face* sagovornika, odnosno da održi harmoničan interpersonalni odnos. Pojam *face* autori su preuzeli od Gofmana (Goffman

izazvati određenu reakciju, bilo da želimo da ga uplašimo, iznenadimo ili da ga o nečemu informišemo.

⁵⁷ Npr. Hymes 1971, Wunderlich 1976, Oka 1981, prema Meyer 2007:12.

⁵⁸ Po Gofmanu (1967:5) *face* je "pozitivna vrednost koju osoba efikasno pripisuje sebi na osnovu pravca u razgovoru za koji drugi smatraju da ga se ta osoba držala tokom određenog kontakta. *Face* je slika sopstvene ličnosti koja je ograničena u pogledu odobrenih društvenih atributa - to je slika koju ljudi mogu da dele sa drugima, kao kada osoba prikazuje svoju religiju ili profesiju u najboljem svetlu."

1967:5) i engleske reči *face*, u značenju koje npr. ima u frazi *to lose one's face*. *Face* se odnosi na dvostruku potrebu govornika da, s jedne strane, slobodno postupi (negativni *face*), a s druge strane, da bude priznat u društvu i pozitivno vrednovan (pozitivni *face*). Svaki pojedinac teži da sačuva svoj *face*, odnosno zadovolji navedene potrebe. U interakciji sa drugima susrećemo se sa činovima koji mogu da ugroze *face*. Tako npr. negativan *face* mogu ugroziti govorni akti koji govorniku daju osećaj osujećenosti ili ograničavaju njegovu slobodu delanja, a to su ilokutivni činovi kao što su savet ili naređenja. Ali, povrediti se može i pozitivan *face* tako što se sagovornik prekida i ometa u procesu komunikacije. Osnovna funkcija učtivosti, po Braunu i Levisonu, jeste da se upotrebom različitih strategija učtivosti ublaže govorni aktovi koji prete da ugroze *face*, kako bi se sačuvali *face* oba sagovornika i obezbedila harmonična komunikacija (Brown/Levinson 1987:24).

Sa aspekta nastave stranih jezika posebno je značajan odnos interkulture komunikacije i pragmatike, budući da je reč o razmeni informacija čije razumevanje dodatno otežavaju razlike u kulturnoj determinisanosti govornih činova. Interkulturalna pragmatika, kao mlada disciplina koja od osamdesetih godina XX veka budi sve više pažnje, bavi se kulturno determinisanim kodovima komunikacije, odnosno pitanjem kako pripadnici različitih kultura upotrebljavaju jezik u procesu komunikacije. Polazna pretpostavka pri tom jeste da pripadnici različitih kultura daju prednost određenim komunikativnim stilovima koji oslikavaju različite sisteme vrednosti i različite prioritete. Drugim rečima, predmet interkulture pragmatike jeste kontrastivna analiza realizacije govornih činova u različitim kulturama, sa posebnim naglaskom na razlikama u stepenu direktnosti i indirektnosti, jezičkim rutinama i modifikaciji njihovog intenziviranja i ublažavanja (Siebold 2008:9). Komparativna analiza ne odnosi se isključivo na jezički nivo, već i na semantički i pragmatički. U središtu interesovanja jeste stil konverzacije i ilokucionarna snaga shvaćena kao uticajna uloga jezika koja je uvek kulturno determinisana. Po Sieboldovoj (*ibidem.*), predmet interkulture pragmatike čine i razlike u konvencijama diskursa koje se npr. odnose na kulturno determinisane razlike u korišćenju inicijalnih i

finalnih konverzionih signala, kulturno uslovljene preference u izboru tema razgovora, funkcija *small talka*, smenjivanja sagovornika u procesu konverzacije ili forme i funkcije diskurzivnih signala (*ibidem.*). Herlic (Herrlitz et al. 2003:389) pod interkulturalnom pragmatikom podrazumeva upotrebu lingvističkih teorija pragmatike na procese interkulturalne komunikacije. Da bismo mogli da razumemo kako učesnici u procesu interkulturalne komunikacije konstruišu događaje, neophodno je, smatra autor, prvo ispitati na koji način se konstruišu događaji verbalne komunikacije. Centralne karakteristike jezičke komunikacije mogu nam pomoći da razumemo osobenosti interkulturalne komunikacije, a jedna od tih karakteristika jeste da se značenje iskaza ne može uvek eksplicitno naći u iskazu. Druga osobenost jezičke komunikacije jeste da se značenje određenog iskaza ne interpretira na temelju jezičkih informacija, već da pretpostavlja postojanje određenog relevantnog znanja. Ova karakteristika jezika se u pragmatici naziva indeksikalnost (*ibid.* 391) Drugi ključni pojam interkulturalne pragmatike jeste kontekst, shvaćen kao suma znanja koju učesnici u razgovoru smatraju relevantnom za interpretaciju jezičkog iskaza (Herrlitz et.al 2003:391). Iz rečenog proizilazi da je razumevanje proizvod jezičkih i kontekstualnih informacija, odnosno sporazumevanje je moguće samo ukoliko su učesnici u razgovoru jedinstveni u proceni koja su kontekstualna znanja zajednička i relevantna. Kontekst je centralni pojam interkulturalne pragmatike, smatra Herlic, jer se učesnici u interakciji moraju orijentisati u istom kontekstu kako bi došlo do razumevanja. Ključno pitanje za proces razumevanja jeste, na osnovu rečenog, da li je znanje koje učesnici u interakciji smatraju relevantnim identično.

Za proces analize i razumevanja interkulturalne komunikacije, po Aueru (Auer 1992, citati prema: Herrlitz et al. 2003:389), na raspolaganju nam stoje dve analitičke perspektive koje se u naučnom diskursu neretko smatraju suprotstavljenim. Reč je o strukturalnoj i dinamičkoj perspektivi. Sa aspekta strukturalne analize, interkulturalna komunikacija se analizira kao proces komunikacije učesnika sa različitim znanjima, iskustvom i očekivanjima. Navedene razlike često mogu dovesti do prekida komunikacije. U dinamičkoj

perspektivi osnovno pitanje nije pitanje znanja kojima raspolažu učesnici u komunikaciji, već pitanje postupaka, odnosno koraka kojima učesnici dolaze do zajedničkog znanja, bez kojeg komunikacija ne bi bila moguća. Analiza iz ove perspektive polazi od pretpostavke da znanje neophodno za razumevanje iskaza ne postoji na početku procesa komuniciranja, već da učesnici u procesu komunikacije dolaze do njega kroz interakciju, odnosno da „u dinamici procesa komunikacije učesnici interaktivno konstruišu značenje“ (Herrlitz 2003:392). Kada je reč o strukturalnoj perspektivi, znanje koje učesnici u komunikaciji „donose“ u proces razumevanja smatra se kulturno determinisanim. U dinamičkoj perspektivi dolazi do deljenja znanja i „konstrukcije konteksta u dinamičkom procesu“ (*ibidem.*). Pošavši od Auerovog poimanja perspektiva, Herlic (*ibidem.*) zaključuje da je centralno pitanje istraživanja u pragmatici pitanje kojim govornim činovima učesnici u komunikaciji dolaze do zajedničkog razumevanja tekstova i konteksta kako bi došli do zajedničkog znanja (*geteiltes Wissen*⁵⁹). U tu svrhu na raspolaganju su nam dve perspektive istraživanja: jedna, usmerena ka strukturi znanja i druga, usmerena ka procesu konstrukcije znanja. U naučnoj praksi navedene perspektive, nažalost, često bivaju odvojene, zbog čega se, po Herlicu, ne mogu u potpunosti osvetliti sva pitanja konstrukcije podeljenog znanja. Ukoliko se analizira isključivo znanje koje učesnik u konverzaciji donosi sa sobom, ne može se odgovoriti na pitanje kako nastaje podeljeno znanje. Ako pak analiziramo samo jezičke akte i korake kojima se dolazi do podeljenog znanja, ostaju nejasne njegove kulturološke pretpostavke.

Kada je reč o metodskim postupcima za saznavanje informacija koji se primenjuju u interkulturalnoj pragmatici, Zibold (Siebold 2008:9) kao najznačajnije navodi postupak dopunjavanja diskursa (*Discourse Completions Test*) i igru (*Rollenspiel*). Postupak dopunjavanja diskursa izvodi se pomoću pismenih testova u kojima ispitanici imaju zadatak da određeni govorni akt

⁵⁹ Klark (Clark 1996:93) zajedničko, podeljeno znanje definiše sledećim rečima: "Two people's common ground is, in effect, the sum of their mutual, common, or joint knowlegdem beliefs, and suppositions." Prema Klarkovoj definiciji podeljeno znanje nije znanje koje sagovornici dele, već je presudno da sagovornici imaju svest o tome da to znanje dele.

smeste između dva postojeća iskaza. Prednost metode jeste u tome što se njome brzo može prikupiti veliki broj informacija, a njena mana leži u činjenici da nije reč o spontanom govoru jer ispitanici imaju vremena da razmisle i potom zapišu kako bi u određenoj situaciji reagovali. Igra, posebno sa aspekta nastave stranih jezika, ima veliki značaj, a iz perspektive interkulturene pragmatike daje dragocene informacije ne samo o spontanom autentičnom govoru, već i o dodatnim verbalnim, neverbalnim i paraverbalnim elementima, kao što su mimika, proksemija, prekidi, gestikulacija. Nedostatak igre kao metode saznavanja informacija jeste u tome što zahteva detaljne pripreme i dosta vremena.

Osim teorija učtivosti, o kojima je već bilo reči, interkulturalna pragmatika relevantna znanja o kulturnim osobenostima komunikacije dobija i od kulturne antropologije. Poseban značaj u tom svetlu ima Hofstedeov rad (Hofstede 1997:236) i njegova petodimenzionalna klasifikacija kulturnih razlika⁶⁰. Iako često oštro kritikovana jer implicira shvatanje kulture kao nacionalne, homogene i statične⁶¹, ova podela pruža određene informacije o razlikama u komunikativnom ponašanju pripadnika različitih kultura. Polazna osnova Hofstedeovih analiza predstavljaju vrednosti.

„Glavne kulturne razlike proizilaze iz razlika u vrednostima. Sistematske razlike postoje kada je reč o vrednostima povezanim sa moći i nejednakostima, odnosima između pojedinca i grupe, društvenim ulogama koje se očekuju od muškaraca i žena, načinima suočavanja sa životnim neizvesnostima te odnosom prema prošlosti, sadašnjosti i budućnosti.“ (Hofstede 1997:236)

Na osnovu rečenog može se zaključiti da se u nastavi lingvopragmatike moraju obrađivati razlike u konvencijama diskursa (korišćenje inicijalnih i finalnih konverzacionih signala, kulturno uslovljene preference u izboru tema

⁶⁰ Hofstede je sproveo opsežno istraživanje na 116.000 ispitanika u 40 zemalja o vrednosnoj orijentaciji u privredi. Analizirani aspekti su distanca moći, izbegavanje neizvesnosti, individualizam/kolektivizam i muške naspram ženskih vrednosti. Naknadno je dodata i peta dimenzija - dugoročna orijentacija naspram kratkoročnoj, prvobitno nazvana konfučijevski dinamizam.

⁶¹ Predmet oštire kritike bilo je Hofstedeovo poistovećivanje kulture i nacionalne kulture, čime se ignorišu kulturno heterogene države (Siebold 2008:10).

razgovora, funkcija *small talk*, smenjivanja sagovornika u procesu konverzacije).

2.2. Didaktika lingvopragmatike

2.2.1. Lingvopragmatika kao deo didaktike/metodike nastave nemačkog jezika

Didaktika stranih jezika je naučna disciplina koja se bavi učenjem i poučavanjem stranih jezika u obrazovnim institucijama. Sam pojam didaktika izveden je iz nekoliko reči starogrčkog jezika: *didaskein* u značenju obučavati, *didaktikos* u značenju poučen i *didaskalos* u značenju učitelj. Navedena osnova u latinskom jeziku iznjedrila je reč *didactica*. Pojam didaktika, po Brockhauzu (Brockhaus 1953.), prvi put se javlja u XVII veku, a svoje puno značenje dobija nešto kasnije, zahvaljujući pedagogiji. Didaktika je nauka o nastavi, o učenju i poučavanju, koja se bavi svim vidovima učenja i poučavanja, nezavisno od samog sadržaja koji se poučava (Dolch 1965:45). Ključni pojmovi didaktike su „šta“ i „kako“ se poučava, iz čega proizilazi da se didaktika bavi definisanjem nastavnih ciljeva, selekcijom nastavnog sadržaja i izborom metoda poučavanja (Arnold/Jürgen/Meili 1971:376). Kao teorija nastavne prakse, didaktika proučava odnos institucionalnih, individualnih i stručnih sadržaja i nastave stranih jezika. Iz teorije se potom za potrebe praktičnog rada izvode preporuke za definisanje ciljeva i organizaciju nastavnog procesa. Na nemačkom govornom području pojam didaktike stranih jezika upotrebljava se od 1963. godine, kada je održan prvi Skup didaktičara stranih jezika (*Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*).

Specijalna didaktička disciplina čiji je predmet strani jezik jeste metodika nastave stranih jezika, odnosno glotodidaktika⁶², koja se uopšteno bavi svim pravilima, modusima i metodama u nastavi stranih jezika. Glotodidaktika ili

⁶² Termin glotodidaktika kao opšta teorija učenja i nastave stranih jezika smatra se preciznijim. Za njegovu upotrebu plediraju Vučo (2009) i Durbaba (2011).

metodika bavi se pitanjima nastave, nastavnog procesa i sadržaja, zadataka, ciljeva nastave, kao i načinima, odnosno metodama koji su pogodni za postizanje postavljenih ciljeva.

Sam pojam metoda izveden je iz grčko-latinskog pojma *methodos*, što znači pristup, put koji vodi do određenog cilja. Sadržaj pojma metodika u stručnoj diskusiji se definiše u širem i užem smislu. U užem smislu, on se odnosi na konkretan nastavni proces na nivou stručne nastave i obuhvata procese upravljanja koji sadrže i smernice za planiranje nastave i kreiranje nastavnog materijala (Krumm 1981:217). U širem smislu, termin metoda obuhvata i faktore izbora nastavne građe, kao i podelu i progresiju sadržaja nastave (Mackey 1965 prema Luchtenberg 2001:842). Pojam glotodidaktike izveden je iz grčke složenice koju čine dve reči: *glossa*, u značenju jezik, i *didaktika*, u značenju poučavanje, predavanje.

Zadatak glotodidaktike nastave stranih jezika jeste da se, s jedne strane, ustanove opšte zakonitosti nastave stranih jezika, a s druge strane, da se prouče i ocene različiti metodski pristupi. Tek nakon analize različitih metodskih postupaka, kako na istorijskom, tako i na savremenom planu, moguće je definisati koji je metodski postupak najadekvatniji za postizanje određenih ciljeva. Predmet glotodidaktike su sve delatnosti koje prethode nastavnom procesu ili se nadovezuju na njega, a koje imaju funkciju da istraže zakonitosti nastavnog procesa sa ciljem njegovog poboljšanja. Pod tim delatnostima misli se na definisanje sadržaja predmeta nastave, na naučnu analizu različitih aspekata nastave, određenje konkretnih pedagoških, psiholoških i lingvističkih postavki koje će činiti osnovu nastave jezika, kao i na ispitivanje različitih metodskih pristupa, njihove efikasnosti i konkretnih rezultata nastave.

U stručnoj literaturi pojam didaktika i pojam metodika često se upotrebljavaju sinonimno ili kao objedinjenu oblast, stoga autori upotrebljavaju ove termine koristeći kosu crtu. Prikaz njihovog odnosa nalazimo kod Kremzera, koji smatra da se veza metodike stranih jezika sa didaktikom razlikuje od njene veze sa lingvistikom i psihologijom, prvenstveno po tome što didaktika i metodika stranih jezika imaju „isti predmet istraživanja, a to je

vaspitno obrazovni proces u institucionalnim formama školskog sistema“ (Kremzer 1983:19). Razlika između didaktike i metodike stranih jezika proizilazi iz toga što se didaktika bavi nastavnim procesom uopšte, čime se izjednačava sa opštom didaktikom, a metodika nastavom određenog stranog jezika. U Saveznoj Republici Nemačkoj se tek od 60-ih godina XX veka pravi razlika između didaktike, shvaćene kao skup faktora koji određuje nastavu nemačkog jezika kao stranog⁶³, i metodike, shvaćene u užem smislu⁶⁴ (Neuner/Hunfeld 1993:14).

Nakon 1965. godine lingvopragmatika se prvi put pojavljuje u nastavnim planovima u Nemačkoj kao eksplicitni sadržaj nastave stranih jezika. Povećano interesovanje za lingvopragmatiku rezultat je ne samo lingvističkih, već i pedagoških i političkih faktora (Jang/Jung 2003:329). Pedagoški utemeljeni razlozi u tesnoj su vezi sa kurikularnom reformom 60-ih godina XX veka, koja je dovela do redefinisavanja opšteobrazovnih ciljeva⁶⁵. U okviru reformskog procesa dolazi i do značajnih promena u kurikulumima za strane jezike, gde komunikativna kompetencija postaje nedređeni nastavni cilj.

Lingvistički utemeljeni razlozi proizvod su novih saznanja u različitim granama lingvistike koje se bave pitanjima učenja stranih jezika ili vidovima njihove upotrebe. Presudni faktori u etabliranju lingvopragmatike bili su (*ibidem.*): a) napuštanje gramatičko-prevodne metode i značaj situacione utemeljenosti jezičke građe koja je prepoznata i primenjena u audiolingvalnoj i audiovizuelnoj metodi, b) dostignuća na polju pragmalingvistike i Pifovi stavovi o jeziku kao kompleksnoj interakciji na koju utiču ne samo poštovanje gramatičkih pravila, već i lingvistička kompetencija, situacija u kojoj se komunikacija odvija, intencija i dr. Navedena saznanja uticala su na didaktiku

⁶³ Kao što su ciljevi, sadržaji, selekcija materijala i progresija.

⁶⁴ Metoda u užem smislu obuhvata izbor i količina sadržaja (*selection*), redosled obrade sadržaja (*grading*), korake u prezentovanju sadržaja (*presentation*) kojima se teži postizanju određenog cilja i razvijanju veština i sposobnosti u određenom segmentu kao što su gramatika ili leksika (Mackey 1967. prema: Luchtenberg 2001:842)

⁶⁵ Novi opšteobrazovni ciljevi definisani u nemačkim kurikulumima jesu razvijanje veština i sposobnosti koje će učenicima omogućiti adekvatnu akciju u različitim socijalnim situacijama i upoznavanje sa uslovima i datostima socijalnog i političkog delovanja.

stranih jezika i dovela do promene nastavnog cilja, tj. do uvođenja komunikativne kompetencije.

Politički razlozi koji su doprineli etabliranju lingvopragmatike u okviru didaktike stranih jezika proizilaze iz promene kulturno-političke paradigme do koje je u Nemačkoj došlo 70-ih godina XX veka. Kao što je rečeno⁶⁶, pojavom sociokulture napušta se usko, elitističko tumačenje kulture kao zbira reprezentativnih proizvoda prvenstveno visoke umetnosti. Novi pojam, poznat kao prošireni pojam kulture, označava sveobuhvatnost uslova života jednog društva. Proširenje pojma kultura imalo je dalekosežne posledice na sve segmente obrazovanja u SR Nemačkoj, uključujući i nastavu stranih jezika, koja sve veći značaj pridaje lingvopragmatici. U didaktici stranih jezika, pa i u didaktici lingvopragmatike, kultura se sada tumači kao umetnost, privreda, nauka, tehnika, društvo i politika, ali i svakodnevni život. Zadatak lingvopragmatike jeste da pripremi učenike za život u stranom društvu i da ih osposobi za kontakt sa njenim predstavnicima, odnosno da ih upozna sa najznačajnijim fenomenima svakodnevnog života (*ibidem.*).

Lingvopragmatika, kao i svaki koncept učenja stranih jezika, zavisi od nadređenih društveno-političkih faktora. Najslikovitiji primeri uticaja političkih faktora na ciljeve nastave stranih jezika svakako predstavlja kognitivni pristup lingvopragmatike, karakterističan za shvatanje lingvopragmatike u DDR, ili interkulturalna lingvopragmatika. U oba slučaja promena koncepta jeste posledica ne samo izmenjene didaktičke koncepcije, već i izmenjenih društvenih okolnosti. Interkulturalni pristup mora se sagledati u kontekstu razvoja multikulturalnih društava, približavanja kultura i pojave novih sredstava masovnih komunikacija. Nojner i Hunfeld daju zanimljiv model faktora koji utiču na formiranje nastavne metode. Po autorima, reč je o „čvorištima mreže didaktike i metodike nastavnog predmeta nemački jezik kao strani“ (Neuner/Hunfeld 1993:9), koja su međusobno povezana i uzajamno se determinišu. Autori u svom modelu navode sledeće faktore: saznanja iz

⁶⁶ O promeni u nemačkoj spoljnoj i unutrašnjoj kulturnoj politici, koja je rezultovala promenom definicije pojma kulture, bilo je više reči u poglavlju 2.1.1.2.1.

pedagogije i rezultati istraživanja nastavnog procesa; uticaj novih saznanja u lingvistici; primena saznanja iz psihologije učenja i razvojne psihologije; predstave o zemlji čiji se jezik uči; uticaj afektivnih faktora kao što su talenat, motivacija, otvorenost, struktura ličnosti; datosti koje su vezane za grupu, npr. procenat dečaka i devojčica u razredu; iskustva sa procesom učenja drugih stranih jezika; konkretne predstave o ciljevima učenja koje imaju učenici, tradicija učenja i poučavanja u zemlji u kojoj se strani jezik izučava, metodika nastave maternjeg jezika. Navedeni model faktora je od velikog značaja za ovaj rad jer daje širi kontekst ne samo razvoju određenih metoda i lingvopragmatičkih principa specifičnih za njih, već pruža i informacije koje su značajne za kreiranje kurikuluma i definisanje standarda kvaliteta udžbenika germanofonih kultura. Pri tom, prvenstveno imamo u vidu predstave studenata o nastavnim ciljevima, o zemlji čiji jezik izučavaju i tradiciji učenja i poučavanja kod nas.

Da bismo bili u stanju da kreiramo efikasan kurikulum za lingvopragmatiku nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima u SR Srbiji koji će, s jedne strane, biti u skladu sa teorijskim zahtevima, a s druge strane, neće izgubiti iz vida objektivne datosti, neophodno je da posebno pažljivo priđemo faktorima koji su se u praksi pokazali veoma važnim, a to su: društveno-političke okolnosti u kojima se država u ovoj fazi nalazi i uticaj koji bi te okolnosti mogle imati na prihvatanje ili odbacivanje koncepta interkulture lingvopragmatike, tradicija učenja i poučavanja kojoj su strani mnogi metodički postupci karakteristični za interkulturni pristup, predstave o zemlji čiji se jezik uči, odnosno stereotipi i klišeji o zemljama nemačkog govornog područja i njihov uticaj na motivaciju učenja jezika. U tom smislu, dobru polaznu osnovu nalazimo kod Nojnera (Neuner 1994a:17), koji detaljno analizira faktore koji utiču na lingvopragmatiku. Nojner govori o:

1. **opštim društveno-političkim faktorima**, koji obuhvataju: a) odnos prema zemlji čiji jezik se uči (prijateljski-neutralan / dominantan-ravnopravan-zavisan), b) odnosi u zemlji u kojoj se jezik uči: ideološke naočare kroz koje se posmatra zemlja čiji se jezik uči,

2. **institucionalnim faktorima**, koje čine: a) pedagoški koncepti, b) koncepti opšte didaktike,

3. **uslovima koji su specifični za predmet lingvopragmatika i referentne nauke**, npr. geografija, istorija, politika, privreda, umetnost, prava itd.,

4. **didaktičkim konceptima poučavanja stranih jezika**, pod kojim se podrazumevaju: a) formulisanje nastavnih ciljeva, npr. o odnosu jezičkog sistema i jezičkih sposobnosti (umeće) i sadržaja lingvopragmatike (znanje), b) izbor, progresija sadržaja,

5. **konceptima organizovanja nastave**, koji obuhvataju nastavne principe i specijalne postupke nastave lingvopragmatike (npr. rad na tekstu, vizuelizacija, poređenje).

Nojnerov prikaz predstavlja dobro polazište za analizu različitih metoda u nastavi stranih jezika i kognitivnog, komunikativnog i interkulturnog koncepta lingvopragmatike. Iz prikaza se jasnije vidi na koji način su istorijski uslovi nastave nemačkog jezika uticali na razvijanje određenih lingvopragmatičkih koncepata.

2.2.2. Didaktički koncepti lingvopragmatike

Lingvopragmatika je – shodno fazama u metodici i didaktici nemačkog jezika kao stranog jezika – bila literarna, kognitivna, komunikativna, da bi danas bila interkulturno orijentisana, što je posledica reakcije na aktuelna didaktičko/metodička strujanja, a ne posledica sistematskog građenja teorije (Wormer 2004:4). Složićemo se sa Vormerovom tvrdnjom da su različiti koncepti lingvopragmatike proizvod reakcije, a ne određene teorije, mada se ne sme u potpunosti odbaciti značaj lingvističkih teorija, opštih teorija učenja, kao i aktuelnih didaktičkih i pedagoških shvatanja. Kao i u slučaju metoda u nastavi, i u slučaju lingvopragmatike valja poći od pitanja o poreklu različitih koncepata i od pitanja šta utiče i šta je uticalo na njihovo formiranje. Jedno od dominantnih mišljenja jeste da lingvopragmatika sama po sebi nema samostalni cilj koji bi joj bio imanentan kao predmetu, već da je reč o ciljevima koji su neretko van

celokupnog područja učenja stranih jezika. Ciljevi interkulture postavke mogu se smatrati upečatljivim dokazom te tvrdnje. Koncepti lingvopragmatike razlikuju se prema nastavnim ciljevima, težištima u školovanju nastavnika nemačkog jezika i naučnim pretpostavkama obrazovanja nastavnika (Erdmenger 1996:14). Erdmengerova klasifikacija pristupa, koju čine kulturni, socijalno-psihološki, političko-emancipatorski i interkulturalni pristup, pokazuje razlike, ali i sličnosti sa opšteprihvaćenom podelom Vajmana i Heša (Weimann / Hösch 1991).

Svoju analizu koncepata Erdmenger počinje sa *kulturnim pristupima*, koji su u Nemačkoj bili veoma značajni. O teškom nasleđu koje termin *Kulturkunde* ima u nemačkom jeziku i njegovom položaju u diskusiji u naučnoj javnosti već je bilo reči, te ćemo se ovde ograničiti na Erdmengerovu tvrdnju da treba praviti razliku između kulturnih postavki karakterističnih za period dvadesetih i tridesetih godina XIX veka i njegovog savremenog značenja. U današnjoj diskusiji se pod pojmom kulturnih koncepata misli na koncepte lingvopragmatike koji imaju za cilj „bolje i produbljeno razumevanje“ drugog naroda i strane kulture i saradnju dvaju naroda (Hartig 1968 prema Erdmenger 1996:16). Prema kulturnom konceptu, cilj lingvopragmatike jeste političko obrazovanje oslobođeno ideoloških elemenata. Krajnji cilj kulturnih koncepata jeste razumevanje naroda.

U osnovi *socijalno-psiholoških postavki*, takođe, proklamovani cilj lingvopragmatike jeste razumevanje naroda, ali se težište interesovanja pomera na istraživanje stereotipa i na afektivne ciljeve. Kao primer se može uzeti Hermanova „kognitivna disonanca“, koja može prouzrokovati promenu stava, a koja stupa na snagu kada određena informacija ne odgovara očekivanju koje je nastalo na osnovu prethodne informacije. Kognitivne disonance, smatra autor, proizvode „psihičku napetost, radoznalost i izazov za postojeće stavove“ (Erdmenger 1996:18). U nastavi stranih jezika učenik mora da razume vrednosne sisteme druge kulture, što nije uvek jednostavno jer je sam učenik kulturno determinisan. Zagovornik navedenog pristupa je Majneke (Meinecke

1991 prema Erdmenger 1996:18), koji se zalaže za „duplu strategiju“, koja obuhvata i oslobađanje od stereotipa i razvijanje tolerancije.

U osnovi *političko-emancipatorskih postavki* jeste uverenje da nastava stranih jezika omogućava upoznavanje druge kulture, njenih vrednosnih sistema, stavova i polazišta pripadnika te kulture. Izborom stranog jezika upoznajemo vrednosni sistem i norme drugog društva i, ukoliko ne preispitamo i ne analiziramo ciljeve političkog vaspitanja, lingvopragmatika može biti instrumentalizovana. U osnovi političko-emancipatorskih koncepata jeste ideja da nastava lingvopragmatike podstiče razvijanje političkog mišljenja i odgovornog ponašanja, što je globalni cilj obrazovanja i vaspitanja.

I najzad i Erdmenger govori o interkulturnom pristupu, uzimajući kao primer Butjesovo shvatanje nastave stranog jezika kao “mogućeg mesta za interkulturno učenje” (*ibid.* 19). Cilj nastave lingvopragmatike na interkulturnim osnovama jeste usvajanje “transkulturnog sistema vrednosti“, koji se može izgraditi komparativnim postupcima. Posebno je zanimljiva Erdmengerova analiza pravaca unutar interkulturnih koncepata lingvopragmatike, koji su, po autorovom shvatanju, ne samo različiti, već često jedni druge isključuju. Reč je o predmetnoj orijentisanosti s jedne strane, i usmerenosti ka učenicima s druge strane. U osnovi jednog polazišta jeste težnja da se učenici osposobe za komunikaciju u budućim ulogama u kojima će se naći, a u osnovi drugog da se razvijaju kulturne kompetencije i veštine interkulturnog delovanja.

Sudeći po broju autora koji se na nju pozivaju, najviše odjeka imala je klasifikacija Vajmana i Heša (Weimann, Hösch 1991: 134-142), po kojoj razlikujemo kognitivnu, komunikativnu i interkulturnu postavku lingvopragmatike. Navedena klasifikacija nastala je kao rezultat analize udžbenika za strani jezik u pogledu definisanih ciljeva, sadržaja, položaja predmeta i prvenstveno služi za orijentaciju u pogledu istorijskog razvoja i osobenosti određene faze nastave stranih jezika. Koncepti lingvopragmatike donekle se poklapaju sa njenim istorijskim razvojem od nauke o realijama, preko komunikativno usmerene nastave stranih jezika, do naglašavanja

interkulturalnosti. Navedene postavke u praksi se retko nalaze u čistom obliku. Posebno je teško podvući jasnu granicu između komunikativne i interkulturene postavke, koja je šematska i prvenstveno služi orijentaciji.

Za kognitivnu postavku karakteristično je da se upoznavanje kulture zemlje čiji se jezik izučava ograničava na poznavanje opštih podataka o zemlji, na znanja o institucijama i istoriji. Cilj nastave lingvopragmatike jeste da učenici na osnovu „enciklopedijskog znanja“ stvore „sliku“ o zemlji čiji jezik uče, odnosno da posreduje „povezan sistem nemačke stvarnosti“ (Delmas/Vorderwülbecke 1982:202), pri čemu navedeni cilj nije u korelaciji sa drugim obrazovnim ciljevima. Pod enciklopedijskim znanjem se pri tom misli na usvajanje izolovanih podataka, znanja i činjenica koje se odnose na kulturu zemlje čiji se jezik izučava.

Kognitivni pristup je predmet najoštrijih kritika, pri čemu su se vremenom izdiferencirale sledeće grupe argumenata: argumenti koji se tiču pretenzija na totalitet znanja, argumenti koji se odnose na izolovanost podataka, oni koji se tiču statičnog poimanja kulture, nepostojanje jedne nacionalne kulture i problem pluricentričnosti nemačkog jezika. Piht (Picht 1989:55) rezimira domete kognitivne postavke, podsećajući da su sve manifestacije kulture deo celine, te da su one međuzavisne i promenjive, u skladu sa istorijskim i funkcionalnim promenama. Drugim rečima, parcijalni prikaz određenih aspekata kulture bez uvida u celinu i bez svesti o međusobnoj determinisanosti i međuzavisnosti njenih elemenata daje iskrivljenu sliku o stranoj zemlji. Druga grupa argumenata odnosi se na činjenicu da je u osnovi kognitivne postavke takozvano tradicionalno shvatanje kulture koje je definiše kao statičan fenomen, a ne kao dinamičan proces. U ključu tradicionalnog, estetsko-akadenskog tumačenja, kultura se izjednačava i redukuje na visoku kulturu, a sadržaji koji su predstavljeni u udžbenicima dati su u formi stručno-naučnog prikaza, čime se stvara utisak da je reč o objektivnom i opštevažećem prikazu realnosti. Lingvopragmatika u kognitivnoj postavci ima podređenu ulogu u odnosu na učenje jezika i uvodi se u nastavu sa učenicima koji su na višem nivou znanja.

Kada je reč o selekciji tema karakterističnoj za kognitivnu postavku, za potrebe nastave stranog jezika se biraju teme koje su imanentne referentnim naukama lingvopragmatike, a to su istorija, geografija, istorija književnosti, sociologija, politologija i druge. Iz navedenih naučnih oblasti prikupljaju se podaci i informacije koje se dopunjavaju informacijama o delima visoke kulture koji se adaptiraju za potrebe udžbenika. S obzirom na tako veliki broj izvora, jasno je da je reč o nepreglednoj količini potencijalnih tema, podataka i informacija, za čiju selekciju u ovoj fazi razvoja lingvopragmatike još nema opšteprihvaćenih, opštevažećih i validnih kriterijuma selekcije, te izbor uvek zavisi od individualnog interesovanja autora udžbenika⁶⁷. Navedeni aspekt kognitivne postavke bio je najčešći predmet kritike, te tako Piht tvrdi da se lingvopragmatika ne može baviti saznanjima pojedinačnih nauka za koje je vezana, već "mora, kao i sve nauke, imati karakter interdisciplinarnog projekta koji se uvek iznova mora proveravati" (Picht 1989:56).

Sedamdesetih godina XX veka dolazi do značajnih promena u didaktici stranih jezika. Promene su delom posledica munjevitog razvoja medija, veće dostupnosti informacija, ali i nastojanja Saveta Evrope da sačuva i neguje pluralitet jezika koji se u njoj upotrebljavaju. I u didaktici stranih jezika dolazi do značajnih promena. Najdalekosežnije posledice imala je promena perspektive, koja se sa nastavnika prenosi na učenike. Kao rezultat navedenih promena razvija se komunikativni pristup u nastavi stranih jezika koji za cilj ima razvijanje komunikativne kompetencije, a koji podrazumeva i jezičku i kulturnu praktičnu kompetenciju na stranom jeziku i u stranoj kulturi. Za lingvopragmatiku je to značilo da se okreće iskustvu, znanjima i stavovima učenika. Cilj lingvopragmatike u komunikativnoj postavci jeste da omogući jezičku akciju u svakodnevnom životu i da pruži pomoć u pokušaju razumevanja fenomena svakodnevnog života u stranoj kulturi (Pauldrach 1992:7).

Sadržaji koji se obrađuju u komunikativno utemeljenoj nastavi odnose se na osnovne ljudske potrebe za koje se pretpostavlja da su univerzalne i važeće u

⁶⁷ Subjektivni faktori u selekciji građe nisu specifični samo za kognitivnu postavku.

svakoj kulturi. Nojner u tom kontekstu govori o „osnovama postojanja ljudskog života“ (Neuner 1994b:23). Ključni pojam u selekciji materijala iz lingvopragmatike predstavlja „svakodnevni život“ jer lingvopragmatika ima zadatak da doprinese razvijanju veština koje su neophodne za uspešnu jezičku akciju u svakodnevnim situacijama. Da bi ostvarila taj cilj, lingvopragmatika se okreće fenomenima svakodnevnog života kulture čiji se jezik uči, ali i kontekstu jezičke akcije, to jest vanjezičkim i parajezičkim sredstvima, kao što su mimika, gestikulacija, glasnoća i sl. Shodno promeni cilja nastave stranog jezika menja se i odnos prema referentnim naukama, one gube na značaju i ustupaju mesto svakodnevnoj kulturi. Iskustva iz svakodnevnog života i univerzalne teme (kao što su stanovanje, ishrana, međuljudski odnosi, profesije i rad, odmor i dr.) postaju sadržaj nastavnog materijala i imaju zadatak da „izgrade most od sopstvenog ka stranom“ (Zeuner 2001:10). Lingvopragmatika je integrisana u nastavu stranih jezika i uvodi se od početka učenja jezika.

Sa aspekta kasnijeg razvoja postavki u lingvopragmatici značajno je da se već u okrilju komunikativne postavke kao nastavni ciljevi pominju otvorenost, razvijanje tolerancije i spremnost da se komunicira. Zadatak lingvopragmatike u komunikativnoj postavci jeste da omogući jezičku akciju u svakodnevnom životu i, shodno tome, ona mora biti koncipirana tako da objedinjuje i informacije i jezičku akciju.

Kada govorimo o drugim promenama u komunikativnoj postavci, važno je pomenuti nastavni materijal, koji sada čine autentični tekstovi koji su zamenili konstruisane tekstove karakteristične za kognitivnu postavku. Druga značajna promena odnosi se na poziciju gramatike, koja je nakon viševjekovne tradicije dominacije u nastavi stranih jezika dobila uslužnu funkciju. Akcent se više ne stavlja na gramatičku korektnost iskaza, već na njen sadržaj.

Početak osamdesetih godina XX veka u žižu naučnog interesovanja stupa međusobna zavisnost jezika i kulture, koja će dovesti do izjednačavanja značaja komunikativne kompetencije i poznavanja strane kulture. Navedena promena posebno se odrazila na položaj i značaj lingvopragmatike u nastavi stranih jezika koja je trebalo da doprinese ostvarenju redefinisano cilja nastave

(Zeuner 2001:11). Pozicija, značaj i status lingvopragmatike u okviru nastave stranih jezika ni u jednoj od prethodnih faza, ni didaktičkih koncepata, nije bila tako značajna kao u slučaju interkulture postavke. Kako je sada cilj nastave stranih jezika ne samo komunikativna, već i kulturna kompetencija, lingvopragmatika gubi uslužnu funkciju i izbija u prvi plan. Najveće promene u interkulturnoj postavci lingvopragmatike u odnosu na druge postavke odnose se na njen cilj s jedne strane, i na različito definisane polazne osnove s druge strane. Cilj nastave stranih jezika definiše se kao razvijanje sposobnosti, strategija i veština neophodnih za razumevanje druge kulture. Pri tom se prvenstveno misli na sposobnost opažanja i sposobnost empatije, a sve to kako bi se napustio etnocentrični pogled na svet i kako ne bi bilo predrasuda. Kada je reč o različito definisanim polaznim osnovama u interkulturnoj lingvopragmatici, njih predstavlja „konkretan slučaj“ (Zeuner 1997:11), dakle konkretan pojedinac ili konkretna situacija u određenom društvenom sistemu. Druga dva nivoa, nivo izolovanih podataka i nivo sistema, u funkciji su objašnjenja, razumevanja i relativizovanja konkretnog slučaja. Poređenje kultura, često proklamovan cilj interkulture lingvopragmatike, u većini slučajeva nije moguć na konkretnom slučaju jer određene pojave u drugim kulturama ne moraju da postoje. Da bi se moglo izvršiti poređenje potreban je apstraktan nivo, a on je obezbeđen ako se obrađuju teme kao što su rođenje i smrt, lični identitet, život u porodici, partnerski odnosi, stanovanje, život u većim političkim zajednicama, obrazovanje, rad i dr.

U interkulturnoj lingvopragmatici napušta se ideja da je moguće prikazati kulturu jedne zemlje ili zajednice u celosti.

“Današnje koncepcije lingvopragmatike, u elementarnom smislu, usmerene su na didaktiku jer imaju za cilj proširenje znanja subjekta koji uči. Time se odustaje od zahteva da u celosti i objektivno obuhvati stvarnost jedne zemlje ili jezičkog područja u njihovoj celokupnoj kompleksnosti.” (Buttjes 1989:116)

Dvadesetak godina kasnije, na osnovu nepreglednog broja kritičkih tekstova može se zaključiti da su formulisani ciljevi interkulture lingvopragmatike otvorili heterogenu diskusiju različitih, često suprotstavljenih

stavova. Štaviše, pored nemogućnosti postizanja konsenzusa ni o jednom fundamentalnom pitanju (bilo da je reč o samoj definiciji interkulturene kompetencije, bilo o mogućnosti evaluacije i praćenja razvoja) može se steći utisak da se stalno otvaraju nova pitanja koja čitavu diskusiju čine nepreglednom.

U okrilju komunikativne postavke, a u začecima interkulturene postavke, osamdesetih godina XX veka razvija se još jedan koncept lingvopragmatike poznat kao „integrativna lingvopragmatika“ (Moreno 2004:47-48). Zagovornici novog koncepta lingvopragmatike smatrali su da su komunikativnoj i interkulturnoj lingvopragmatici neophodna znanja i informacije o kulturi nemačkog govornog područja. Stoga novi koncept pokušava da objedini znanja iz različitih naučnih disciplina, umetnosti, politike, privrede i iz svakodnevnog života.

Prikazane klasifikacije koncepata lingvopragmatike predstavljaju samo deo bogatog opusa u ovom domenu. Kao što je rečeno, veliki broj različitih koncepata može se objasniti različitim tumačenjima sadržaja lingvopragmatike.

Nakon analize svih prikazanih didaktičkih koncepata lingvopragmatike, može se reći da se sa aspekta teorije nijedan ne može smatrati didaktički „najboljim“ i da u izboru materijala, ciljeva i metoda rada u nastavi lingvopragmatike prvenstveno treba imati u vidu konkretne varijable i uslove u nastavi stranog jezika (Buttjes 1989:116). Pod uslovima mislimo na sociokulturne pretpostavke, na motivaciju učenika, na institucionalne uslove u kojima se jezik uči, na činjenicu gde se strani jezik uči.

"Ne mogu postojati opštevažeći nastavni koncepti koji će u istoj meri odgovarati specifičnim potrebama u različitim kontekstima i institucijama. Umesto toga, zadatak lingvopragmatike mora biti da kreira nastavne koncepte i materijale za datu konstelaciju učenja." (ibidem.).

2.2.3. Ciljevi nastave lingvopragmatike

U zadatke didaktike lingvopragmatike ubrajaju se definisanje nastavnih ciljeva, selekcija sadržaja, metoda rada i oblika evaluacije. Budući da ćemo se

pitanjem selekcije nastavnog materijala, izborom metoda i instrumenata za evaluaciju posebno baviti u poglavlju 2.3., ograničićemo se u ovom potpoglavlju na pitanje nastavnih ciljeva. U kontekstu ovog rada definisanje ciljeva nastave lingvopragmatike predstavlja osnovu koja determiniše sve ostale aspekte kurikuluma za lingvopragmatiku stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima. Već na osnovu prikaza istorijskog razvoja nastave lingvopragmatike, i razlika između tri osnovne postavke (kognitivne, komunikativne i interkulturalne) može se zaključiti da osnovni kriterijum u distinkciji proizilazi iz različito definisanog cilja lingvopragmatike. Budući da su ciljevi ovog rada kreiranje kurikuluma za nastavu lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima i definisanje standarda kvaliteta za udžbenik germanofonih kultura neophodno je da analiziramo: a) postojeće teorijske koncepcije i iz njih proizašle definicije ciljeva, b) različite definicije ciljeva lingvopragmatike u postojećim planovima i programima za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji, c) da li na nefilološkim fakultetima postoje normativna akta koja definišu opšteobrazovne ciljeve koji bi bili obavezujući za sve nastavne predmete koji se na tim fakultetima izučavaju. U pokušaju definisanja ciljeva nastave lingvopragmatike susreli smo se sa još jednom dilemom, a to je ideološka obojenost ciljeva savremenih postavki lingvopragmatike, i njoj smo posvetili posebnu pažnju⁶⁸.

Ako analiziramo savremena strujanja i tendencije u definisanju ciljeva nastave lingvopragmatike, možemo zaključiti da je reč o veoma dinamičnom aspektu nastave stranih jezika koji karakteriše mnoštvo različitih, nekada čak i suprotstavljenih polazišta. Pogledamo li često nepregledne liste sporednih ciljeva kojima autori pokušavaju da uhvate srž i definišu svoja uverenja u pogledu glavnih ciljeva, nameće se pitanje kako je moguće navedene razlike u definisanju operacionalizovati u budućem kurikulumu i standardima kvaliteta udžbenika i učiniti ih preglednim, jasnim i dostižnim.

⁶⁸ O idološkoj komponenti nastave lingvopragmatike i ulozi politike biće više reči u potpoglavlju 2.2.3.1.

U nameri da definiše cilj lingvopragmatike (Erdmenger 1996:26) polazi od značaja "znanja o vanjezičkom prostoru" koja su sagovornicima neophodna da bi mogli da saopšte svoje namere. U tom kontekstu, lingvopragmatika⁶⁹ može da doprinese međusobnom razumevanju koje autor tumači dvojako – kao jezičku komunikaciju i kao razumevanje drugog.

"Znanja o određenim kulturnim činjenicama, duhovnim strujanjima, religioznim tradicijama, vrednosnim sistemima, o geografskim, istorijskim, etnološkim datostima i navikama življenja – to čini pozadinu jezičke komunikacije, ali i pomoć u razvijanju otvorenog pristupa i spremnost da se preispitaju i eventualno modifikuju sopstveni sudovi, predrasude i stereotipi."
(*ibidem.*).

Iako se u navedenoj definiciji pominju isključivo znanja, ne i veštine i stavovi, Erdmengerov stav treba sagledati u širem kontekstu. Počnimo od veze metodike i didaktike lingvopragmatike, koje se, uprkos različitih postavki, ne mogu odvojiti. Osnovni ciljevi nastave stranih jezika, po autoru, ne mogu se odvojiti od lingvopragmatičkih sadržaja nastave stranih jezika. Da podsetimo, ciljevi nastave stranih jezika obuhvataju (Doyé 1995: 162-166):⁷⁰

1) Poučavanje supkompetencija ili jezičkih veština, tj. veština razumevanja, pisanja, čitanja, govora i medijacije, odnosno razvijanje komunikativne kompetencije. Reč je o pragmatičnoj dimenziji pod kojom se podrazumevaju praktične sposobnosti i veštine neophodne za razumevanje i korišćenje stranog jezika (*ibid.* 127)⁷¹.

2) Prenos znanja o jeziku i njegovoj upotrebi, o kulturi, odnosno kognitivna dimenzija ili kulturološki aspekt učenja. Razvijanje kulturološke kompetencije danas predstavlja opšteprihvaćeni nastavni cilj u metodici nastave nemačkog jezika kao stranog. Reč je o težnji da se učenicima omogući proširenje horizonta koje će doprineti napuštanju etnocentričnog načina razmišljanja. Na

⁶⁹ Erdmenger govori o kognitivnoj lingvopragmatici (Erdmenger 1996:26).

⁷⁰ Reč je o široko prihvaćenoj taksonomiji nastavnih ciljeva poznatoj kao „Berlinski model“, koja se nadovezuje na Blumovu taksonomiju iz 1956.

⁷¹ Obuhvata i Sprachkönnen i Sprachwissen.

taj način, smatra većina autora, moguće je razviti razumevanje za drugo, za tuđe (*ibid.* 128).

3) Razvijanje određenih stavova kao što su spremnost na učenje, na razumevanje, spremnost da se revidiraju stereotipi i predrasude, da se razvije tolerancija prema drugim narodima i njihovim jezicima. Reč je o emocionalnoj dimenziji koja je, s jedne strane, tesno vezana za kognitivnu dimenziju, a s druge strane, za interkulturno učenje. Navedeni cilj najefikasnije se ostvaruje u nastavi maternjeg i stranog jezika (*ibid.* 129). Zadatak nastave jezika jeste da upoznavanjem jezika i kulture doprinese razvijanju poželjnih stavova koji će omogućiti interkulturnu komunikaciju. Emotivna dimenzija, u kojoj je prisutan i etički element, bila je predmet oštre kritike dela nemačke stručne javnosti koja je smatrala da nije opravdano proširivanje ciljeva nastave stranih jezika ovom dimenzijom. Najpoznatiji kritičar navedenog aspekta lingvopragmatike na interkulturnim osnovama koja se orijentiše na razvijanje stavova jeste Džulijan Haus (House 1996:2), koja smatra da pojam interkulturene kompetencije nije ni potreban ukoliko pođemo od široko shvaćenog pojma komunikativne kompetencije koji sadrži sve što i pojam interkulturene kompetencije. Pod široko shvaćenim pojmom komunikativne kompetencije autorka misli na relevantnost aspekata pragmatike i diskursa koji direktno reflektuju kulturološku determinisanost jezičkih fenomena. Autorka, pri tom, podseća da sistematično povezivanje i analizu veze jezika, mišljenja i kulture nisu novi i da su predmet nekoliko sociokulturno i pragmatsko-funkcionalno usmerenih postavki opšte i primenjene lingvistike. Kulturna dimenzija nastave ne sme, smatra Hausova, ići na uštrb lingvističke dimenzije. I sama definicija interkulturene kompetencije smatra autorka isuviše je idealistička, ideološki obojena i jednostrana. Često se naglašava njena afektivna dimenzija, te se njeni ciljevi definišu kao "upoznavanje strane kulture", "oslobođanje od predrasuda" i "napuštanje etnocentrične perspektive" (*ibid.* 3) Naglašavanje socijalnih i afektivnih, pa čak i psihoterapijskih pomaka u procesu učenja stranih jezika, pri čemu se zanemaruje značaj jezičke korektnosti, redukuje ciljeve nastave stranih jezika na razvijanje veštine uspostavljanja i negovanja socijalnih kontakata. Autorka se

protivi takvom antijezičkom (*anti-sprachliche Sicht*) i antigramatičkom polazištu (*anti-grammatische Sicht*), jer ono zanemaruje prirodu i kompleksnost učenja stranih jezika (*ibidem.*).

Erdmenger (Erdmenger 1996:45).⁷²se takođe ubraja u grupu autora koji su kritički sagledavali navedenu dimenziju u taksonomiji ciljeva. On ne zanemaruje nivo stavova, ali smatra da je problematično postaviti za cilj nastave stranih jezika razvijanje određenih stavova ili predstava, budući da se oni ne mogu empirijski proveriti⁷³. Nemoguće je, tvrdi autor, kontrolisati postojanje određenog stava, najviše što je moguće jeste konstatovati indikativne akcije i reakcije.

Različiti pokušaji definisanja ciljeva lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama moraju se sagledati i u kontekstu promena u didaktici nastave stranih jezika. Interkulturalno učenje u tesnoj je vezi sa pojavom tzv. *neokomunikativne nastave* stranih jezika koju karakteriše integracija ciljeva i postupaka rane komunikativne metode i novodefinisanih ciljeva u koje se ubrajaju celovitost učenja, individualizacija procesa i metoda učenja i spoznaja procesa učenja. Afirmaciji afektivnih procesa učenja koji se izjednačavaju sa do tada isključivo kognitivnim procesima posebno je doprinelo uvođenje principa celovitosti. Takav razvoj svakako je posledica uticaja konstruktivističkog sagledavanja procesa učenja. U nemačkim stručnim krugovima, u skladu sa navedenom promenom, sve se više teoretičara okreće pitanju kako je u procesu upoznavanja strane kulture moguće inicirati procese afektivnog učenja, a pri tom ne zanemariti kognitivne.

U kontekstu nastavnih ciljeva u kurikulumima za strani jezik Buttjes (Buttjes 1989:143) tvrdi da ne možemo govoriti o prostoru ili regiji, u smislu

⁷² Erdmenger, uprkos navedenim tvrdnjama, ne smatra da ne treba težiti izgradnji navedenih stavova, već ukazuje na potrebu da se problemu priđe oprezno jer postoji realna opasnost od nesporazuma i ideološke zloupotrebe. Nastavnik stranih jezika, smatra autor, ne treba da „gaji iluzije“, iako je realno očekivati da će učenje novog predmeta uticati na razvijanje ili promenu određenih stavova. Ukoliko postoji odluka da se uči strani jezik, postoji interesovanje za strani jezik i želja da se upoznaju njegovi govornici i kultura (Erdmenger 1996:46).

⁷³ Da je interkulturalnu komunikativnu kompetenciju teško definisati i odrediti parametre za njenu evaluaciju dokazuje i *Zajednički evropski okvir za žive jezike* jer njeni autori nisu bili kadri da formulišu nivoe za ocenjivanje sociokulturne kompetencije. Do danas nemamo zadovoljavajuće procedure i validne principe za evaluaciju ove dimenzije nastave stranih jezika.

zemlje, već da je reč o „jezički artikuliranoj kulturnoj praksi“, te da nije reč o ograničenoj količini znanja u smislu nauke, već o „jezički transponovanoj interkulturnoj kompetenciji“. Budući da su u prikazu različitih didaktičkih koncepata u potpoglavlju 2.2.2 detaljno prikazani ciljevi kognitivne i komunikativne postavke, ograničimo se u ovom prikazu na najznačajnije predstavnike interkulturnog pristupa u lingvopragmatici. Međutim, pre prikaza definicija ciljeva interkulturnog učenja, treba podsetiti da ciljevi kao što su „razumevanje među narodima“, „razumevanje strane kulture“, imaju mnogo dužu tradiciju i zagovarani su još sedamdesetih godina XX veka, nekoliko decenija pre pojave interkulture postavke. Tako Erdmenger i Istel 1973. godine (Erdmenger/Istel 1973:12) govore o komunikaciji i razumevanju među narodima kao ciljevima nastave stranih jezika⁷⁴.

Po Rampignonovoj, lingvopragmatika u nastavi stranih jezika ima tri funkcije: komunikativnu, socijalnu i informativnu (Rampillion 1987:168). Informativna funkcija proizilazi iz potrebe da se učenicima pruže informacije o stranoj zemlji, o obrascima ponašanja u svakodnevnim situacijama koji su za nju specifični, budući da ti obrasci variraju od sredine do sredine, od jedne do druge socijalne grupe. Informativna funkcija ostvaruje se preko informacija o geografskim i kulturno-istorijskim činjenicama, kao i upoznavanjem strane književnosti. Komunikativna funkcija se ostvaruje tematizovanjem određene svakodnevne komunikativne situacije koja implicira pravila ponašanja specifična za datu kulturu. I najzad, cilj socijalne funkcije jeste da omogući učenicima da prihvate i poštuju osobe koje pripadaju drugom kulturnom okruženju.

I Hajdova (Heyd 1991:47) govori o jeziku kao sredstvu komunikacije koje se ne može razumeti ako se izuzme odnos sa društvom. U skladu s tim, lingvopragmatika omogućava učenicima da bolje razumeju stranu zemlju i njene stanovnike. Jezička komunikacija se odvija pod posebnim društvenim uslovima, tvrdi Hajdova, a jezik oslikava „objektivnu realnost u ljudskoj svesti“

⁷⁴ Da bi se navedeni ciljevi postigli, u nastavnom procesu je neophodno tematizovati sledeće elemente: činjenice koje se odnose na kulturu, duhovna strujanja, tradiciju, vrednosni sistem, geografske, istorijske i etnografske datosti i navike u svakodnevnom životu (*ibidem.*).

(*ibidem.*). Iz navedenog proizilazi da nastava lingvopragmatike treba da pruži informacije o prirodnim uslovima, životu stanovnika, o političkim, kulturnim i privrednim datostima i aktuelnom razvoju. Autorka govori o dvojakom cilju nastave lingvopragmatike: a) transmisija znanja koja će učenicima omogućiti da adekvatno koriste jezik kao sredstvo komunikacije, da bolje razumeju stranu zemlju i b) motivacija učenika da usvoje strani jezik, što je moguće postići ukoliko se razvije razumevanje za stranu zemlju i pripadnike strane kulture (*ibidem.*).

U didaktici nemačkog jezika kao stranog često citirane definicije ciljeva interkulturnog učenja jesu definicije Hakla, Langerera i Simon-Pelande iz 1998. godine, Nojnera iz 1994, Bahmana iz 1993. i Šinškea iz 1995. godine.

Hakl, Langner, Simon-Pelanda (Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998:6) navode sledeće ciljeve interkulturnog učenja: sociokulturna senzibilizacija i promena perspektive (što se može ostvariti uvidom u specifičnost komunikacije i razvojem empatije), prenošenje strategija za samostalno učenje (gde se ubrajaju strategije prikupljanja, obrade i vrednovanja informacija, kognitivne strategije, metakognitivne i kontrolne strategije) i prenošenje metoda i postupaka za integraciju predznanja, opšteg i novostečenog znanja.

Po Nojneru (Neuner 1994a:29-32), ciljevi interkulturnog učenja jesu: razvijanje svesti o sopstvenom identitetu, promena perspektive, empatija i tolerancija protivurečnih iskustava. Svest o sopstvenom identitetu učenici mogu steći ako uvide da je njihov doživljaj sveta determinisan sociokulturnim faktorima. Sam Nojner priznaje da se navedeni cilj ne može smatrati jezičkim ciljem, ali da je za nastavni proces bitno da učenici uvide da svako ima svoja predubeđenja i predrasude, bez kojih se ne može približiti stranoj kulturi. Promena perspektive, drugi cilj, po Nojneru, učenicima treba da omogući uvid da i sagovornik ima predrasude u odnosu na kulturu kojoj pripada učenik. Tolerancija protivurečnih iskustava podrazumeva da učenici treba da razviju veštinu koja će im omogućiti da stranu kulturu sagledaju kao nešto što je drugima normalno, koliko god se njima to činilo zastrašujućim i nerazumljivim.

Da bi se taj cilj postigao od presudnog značaja je diskusija na maternjem jeziku koja bi se bavila pitanjem doživljaja i prepreka u razumevanju.

Bahman i grupa autora (Bahman 1997 prema: Zeuner 2001:41)⁷⁵ toleranciju protivurečnih iskustava i empatiju uvrstiće u listu ciljeva nastave lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama. Autori daju veći značaj maternjem jeziku, posebno u razvijanja metakognitivnih strategija koje će učenike osposobiti da u razgovoru na stranom jeziku prepoznaju nesporazume i reše ih. Ostali ciljevi koje navode autori jesu spoznaja uslova opažanja i uvid da je svako opažanje subjektivno i selektivno, zatim razvijanje kompetencije poređenja relativizovanjem sopstvenog polazišta, razvijanje strategija i metoda za razumevanje stranog.

Šinške (Schinschke 1995:45) kao jednu od veština koje čine interkulturalnu kompetenciju navodi sposobnost promene perspektive, odnosno empatiju. Kao i Bahman, i Šinške smatra da sposobnost relativizovanja koncepta sopstvene kulture, odnosno razvijanje svesti o tome da je način razumevanja uvek kulturalno determinisan, predstavlja jedan od ciljeva interkulturalne kompetencije. Osim navedenih, autor navodi i veštinu posredovanja između sopstvene kulture i kulture naroda čiji se jezik izučava. Da bi se navedeni cilj postigao, neophodno je kod učenika razviti svest o mogućim sličnostima, zajedničkim elementima i razlikama između dveju kultura.

Posebno značajnom smatramo Krumovu (Krumm 1994a:116) definiciju interkulturalnosti i potciljeva kojima se ona može postići. Interkulturalnost kao sposobnost prihvatanja različitosti, sposobnost da se pomoću jezika otkrije nova kultura, ali i sagleda sopstvena iz druge perspektive, moguća je, smatra Krum, ukoliko se postignu sledeći potciljevi: 1) sposobnost da se strana kultura sagleda iz različitih perspektiva, 2) empatija i kritička tolerancija prema stranoj kulturi i njenim stanovnicima, sposobnost da se razume strana kultura tako što će se razumeti očekivanja i stavovi pripadnika te kulture, te interpretirati iz

⁷⁵ Reč je grupi autora koji su, s Bahmanom na čelu, od 22.3. do 24.3.1993. na radnom sastanku „Geteovog instituta“ u Berlinu „*Fortbilder für Fortbilder -interkulturelles Lernen und Landeskunde in den Seminaren des Goethe-Instituts*“ formulisali ciljeve nastave lingvopragmatike, koji su kasnije operacionalizovani u udžbeniku „*Sichtwechsel*“ (Zeuner 2001:39)

perspektive drugog, 3) razumevanje procesa do kojih dolazi u interakciji između pripadnika različitih kultura, 4) vladanje strategijama koje omogućavaju razumevanje fenomena strane i sopstvene kulture i 5) sposobnost da se strana kultura tumači polazeći od sopstvene i obrnuto.

„Zajednički evropski okvir za žive jezike“ (2003), koji je koncipiran tako da pruži jasne smernice nastavnicima stranih jezika u kreiranju kurikuluma, prilikom definisanja kompetencija u nastavi stranih jezika u poglavlju o znanjima govori o sociokulturološkim znanjima i spoznaji interkulturalnosti, a u poglavlju o sklonostima i umećima govori o interkulturalnim sklonostima i umećima. Autori posebno naglašavaju značaj sociokulturološkog znanja jer smatraju da učenici često u toj oblasti nemaju potrebna predznanja ili imaju stereotipne predstave o drugim zemljama. Poznavanje interkulturalnosti, koja obuhvata i svest i razumevanje odnosa sopstvene i strane kulture, obuhvata i poznavanje regionalnih i društvenih razlika dveju zajednica. Svest o interkulturalnosti obuhvata objektivno poznavanje druge kulture i saznanje da se razlikuju načini na koji jedna zajednica gleda na drugu (2003:117). Kada je reč o interkulturalnim sklonostima i umećima, autori navode sledeće sposobnosti: 1) sposobnost uspostavljanja odnosa između sopstvene i strane zajednice, 2) izgrađivanje pozitivnog doživljaja samog pojma kulture i upotreba različitih strategija u ostvarivanju kontakata sa pripadnicima drugih kultura, 3) uspešno izgrađivanje nesporazuma i sukoba nastalih na osnovu kulturnih razlika, 4) sposobnost prevazilaženja odnosa koji ne prelaze nivo stereotipnih predstava.

Za specifične potrebe nastave stranog jezika struke značajna je Enerova i Vacelova teza da su ciljevi nastave lingvopragmatike neodvojivi od potreba i ciljeva kojima streme učenici:

"Ciljevi u realizaciji lingvopragmatičke komponente ne mogu se odrediti nezavisno od trenutnog, a pogotovo ne od budućeg profesionalnog života za koji nastava treba da pripremi učenike." (Ehner/Wazel 1996:273)

U skladu sa iskazanim, u definisanju ciljeva nastave lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima neophodno je imati u vidu znanja, veštine i sposobnosti koje će studentima kao budućim stručnjacima biti neophodne.

Na osnovu analize prikazanih definicija proizilazi da su osnovni zadaci nastave lingvopragmatike na interkulturnim osnovama da: a) omogući razumevanje jezika, književnosti i umetnosti, b) podstiče razvijanje interkulture veštine komuniciranja, c) produbi znanja o zemlji čiji se jezik izučava, d) pruži informacije o trenutnom stanju u društvu i aktuelnim zbivanjima, e) pruži informacije o sistemu vrednosti, f) doprinese poboljšanju internacionalnih odnosa. Prikazani spisak ne pretenduje da bude konačan, moguće je dopuniti ga drugim ciljevima.

2.2.3.1. Političko vaspitanje kao cilj lingvopragmatike

„Tokom učenja nemačkog jezika učenici se upoznaju sa tekstovima koji razvijaju patriotizam, socijalističku solidarnost, popularišu ideje nesvrstavanja i radničkog samoupravljanja. Kroz znanja iz geografije, političke i kulturne istorije, privrede, oblika društvenog uređenja zemalja nemačkog jezičkog područja, učenici stiču mogućnost da kritički pristupaju, da se konfrontiraju i zauzimaju pravilan stav prema pojavama, što doprinosi razvoju njihovog pogleda na svet.“

Navedenim rečima 1983. godine Nikola Kremzer započinje poglavlje „Vaspitni ciljevi nastave nemačkog jezika“ u svom delu „Osnove metodike nastave nemačkog jezika“ i pruža slikovit primer za dve pojave. Jedna je promenljivost društvenog i političkog konteksta u kom se odvija nastava nemačkog jezika, a druga je veza politike i trenutnih političkih vrednosti na nastavu stranih jezika. Navedeni primer sadrži elemente koji oslikavaju politiku zemlje u kojoj se izučava strani jezik, u ovom slučaju nemački, ali se politički uticaj preko nastave stranih jezika vrši i preko zemlje čiji se jezik izučava.

Svaka zemlja pokušava preko svoje spoljne kulturne politike da poveća svoj uticaj na druge zemlje. Upravo je nastava stranih jezika, smatra Štajnih (Steinig 2001:1285), plodno tle za vršenje političkog uticaja na druge države, budući da se osim jezika u nastavi posreduju i sadržaji iz lingvopragmatike, kojima se transponuju određeni stavovi i vrednosti. Po Štajnihu, Nemačka,

Austrija i Švajcarska imaju politički interes da što veći broj ljudi uči nemački jezik i da što veći broj ljudi ne samo upozna nemačku kulturu, već da prema njoj razvije pozitivan odnos, a neke njene delove čak i „adaptira“ (*ibidem.*). Postavlja se pitanje zbog čega nevedene zemlje teže takvoj vrsti uticaja. Jedan od mogućih odgovora nalazimo kod Štajniha:

„Od ljudi koji su učili nemački jezik i koji utiču na javno mnjenje u svojoj zemlji, a koji zauzimaju pozicije moći, može se očekivati da će u međunarodnoj političkoj borbi nadjačavanja biti korisni za zemlje nemačkog govornog područja.“ (*ibidem.*).

Kao što vidimo, ciljevi sa kojima se u nastavi stranih jezika, prvenstveno preko lingvopragmatičkih sadržaja, nude određeni sadržaji nije uvek motivisano isključivo humanim ciljevima – „sporazumevanju među narodima“ ili „razumevanju drugog radi izbegavanja potencijalnih nesporazuma“. Štainih ne tvrdi da je to jedini motiv koji se krije iza pokušaja nemačkih institucija koje se profesionalno bave ostvarivanjem ciljeva nemačke spoljne kulturne politike, kao što su „Geteov institut“ ili „DAAD“. Međutim, radi sagledavanja ciljeva savremene lingvopragmatike nemačkog jezika bilo bi korisno odgovoriti na pitanje koje postavlja i Štainig, a to je na koji način zemlje nemačkog govornog područja uspevaju preko lingvopragmatike da prezentuju svoje političke poglede i stavove. Interesi koje određena država ima u pogledu širenja svog jezika, te pružanja informacija i razvijanja praktičnih kompetencija potrebnih za razumevanje njene kulture i politike zavise, tvrdi Štainig, od spoljne i unutrašnje politike te države. One pak direktno zavise od opštopolitičkih, ideoloških, partijskih uslova, kao i od uslova na globalnoj političkoj sceni. Lingvopragmatika je domen nastave stranog jezika u kojem može doći do izražaja politički interes države čiji se jezik izučava. Osim preko lingvopragmatike kao integralnog dela nastave stranih jezika, ti politički interesi mogu se transponovati i kroz nastavne planove i programe, kroz obrazovanje nastavnika stranih jezika i njihovo stručno usavršavanje, kao i kroz nastavne materijale koji se u nastavi koriste. Sve navedeno odnosi se na nastavu

nemačkog jezika na nemačkom govorom području, a uticaj koji država čiji se jezik⁷⁶ uči na nemačkom govornom području ima samo indirektan uticaj.

Veoma slikovit primer propagiranja političkih interesa preko sadržaja lingvopragmatike nalazimo u udžbenicima za nemački jezik nastalim u dvema nemačkim republikama. Na primeru podeljene Nemačke naj slikovitije se očitavaju posledice različito definisanih zadataka i ciljeva lingvopragmatike. Tako se zadatak lingvopragmatike kao naučne discipline u DR Nemačkoj definiše kao sistematski prikaz osnova političkog, ekonomskog i kulturnog razvoja zemlje čiji se jezik izučava u svojim međusobnim zavisnostima i uzajamnim odnosima „kao i u njihovoj dijalektici nacionalnog i internacionalnog“ (Zeuner 2001:14). U osnovi tako koncipirane lingvopragmatike kao nauke nalazimo marksističko-lenjinističku filozofiju i teoriju društva. Kering i Švertfeger (Köhring/ Schwerdtfeger 1976:65) govore o „marksističkom filteru“ koji selektuje određene elemente stvarnosti koji se uklapaju u „sliku zemlje“⁷⁷ (*Landesbild*). Najznačajniji elementi koji čine objektivnu sliku DR Nemačke jesu socijalistički način života (između ostalog, obuhvata i demokratsko učešće u upravljanju državom, prevazilaženje zastarelih običaja u svakodnevnom životu i stvaranje novih, život u porodici i društvu, društveni rad, nova i tradicionalna slavlja i praznici), socijalistička slika čoveka (obuhvata nove odnose među ljudima, pomoć i podršku među drugovima, razvoj u kolektivu i kroz kolektiv, ulogu žene i sl.), plansko podizanje kulturnog i materijalnog nivoa življenja, učešće svih zaposlenih u procesu upravljanja, planiranja i kontroli proizvodnje, nega svih progresivnih tradicija i kulturnog nasleđa, podrška borbi radničke klase, kao i svih naprednih snaga u nesocijalističkim zemljama za mir, pravednost i socijalnu sigurnost, učestvovanje u rešavanju aktuelnih međunarodnih zadataka, približavanje kultura socijalističkih zemalja (*ibidem.*).

⁷⁶ Štajnih daje primer nastave lingvopragmatike francuskog jezika u nemačkim gimnazijama na koji Francuska ima samo indirektan uticaj.

⁷⁷ Pojam „slika zemlje“ je centralni pojam u lingvopragmatici DR Nemačke i pod njim se podrazumevala „slika zemlje kao objekta u ogledalu“.

Da bismo navedene podatke o sadržajima lingvopragmatike sagledali u širem kontekstu bitno je da podsetimo da je u mnogim zemljama u nastavi nemačkog jezika ignorisano postojanje DR Nemačke, te da su udžbenici nastali u SR Nemačkoj u periodu podeljenosti Nemačke bili „apolitični i udaljeni od realnosti“ (Steinig 2001:1287). Apolitičnost se, pri tom, ogleda u ignorisanju novije nemačke istorije, izostavljanju informacija o Trećem rajhu, o Drugom svetskom ratu ili podeljenosti Nemačke države na dva entiteta. Takvom pristupu pogodovala je „komunikativna promena“, odnosno pojava komunikativne metode fokusirane na sporazumevanje u svakodnevnim životnim situacijama. Do ponovne aktualizacije politike u nastavi stranih jezika dolazi sa pojavom interkulturnog pristupa koji insistira na razumevanju strane kulture, razumevanju drugog, razumevanju među narodima i razvijanju empatije. Politička dimenzija koja se očitava u navedenim ciljevima, po Štajnihu, ne odnosi se na institucije, već na realnost multikulturnih društava, na migracije i nastanak Evropske unije. Altmajer (Altmayer 2004:1) pravi direktnu paralelu između političkih zbivanja koja su obeležila početak XXI veka i značaja lingvopragmatike u razvijanju ključnih kompetencija. Sposobnost interkulture komunikacije i sporazumevanja postale su ključne kompetencije u razdoblju koje je obeležila globalizacija i sa njom tesno povezan gubitak značaja nacionalnog u korist „hibridnog identiteta“, opšte migracije, svakodnevni susret sa stranim i, najzad, događaji od 11. septembra. Po Altmajeru, upravo opasnost od „clash of civilisations“ (*ibidem.*) doprineo je razvijanju pomenutih kompetencija. Navedene promene dovele su i do proširenja pojma „politika“, koji se sada može odnositi na različite oblasti života. Tako se, na primer, pojmom demokratija označava ne samo određeno državno uređenje, već i specifičan vid ponašanja građana u javnosti, a može se odnositi i na privatnu sferu, kao npr. na odnos supružnika ili odnos roditelja prema deci (Steinig 2001:1287). U navedenom kontekstu, Erdmenger (Erdmenger 1996:18) govori o pristupima koji su usmereni na političku emancipaciju, a koji polaze od uticaja društvenih interesa i okolnosti na obrazovanje, kao i uticaja obrazovanja na društvene odnose. I sam izbor stranih jezika koji će se učiti u školama proizvod

je društvenih interesa, za šta imamo mnoštvo primera ne samo na nemačkom govornom području, već i u našem okruženju⁷⁸. Izborom određenog stranog jezika učenici se upoznaju sa vrednosnim sistemom i normama u stranom društvu, a ukoliko se ne analiziraju i ne preispitaju politički determinisani vaspitni ciljevi, može doći do instrumentalizacije nastave stranih jezika u političke svrhe.

I najzad, treća ilustracija veze politike i lingvopragmatike jeste pojava nauke i univerzitetskog predmeta „Cultural Studies“ 50-ih godina XX veka, koja se danas tumači kao odgovor intelektualaca levičara na ustaljeno tumačenje kulture kao proizvoda elite, kakvo je u tom razdoblju zagovarano u Velikoj Britaniji (Altmayer 2004:1). Začetnici studija kulture zalagali su se za ravnopravnost i emancipaciju načina života i običaja karakterističnih za radničku, popularnu i masovnu kulturu. To je i cilj „Centra za savremene studije kulture“, osnovanog 1964. godine na Univerzitetu u Birmingemu, koji se – koristeći interdisciplinarni pristup – bavio proučavanjem popularne kulture. U koncepte istraživanja tokom 70-ih godina XX veka integrisani su elementi teorije strukturalizma, poststrukturalizma, semiotike, psihoanalize, marksizma (*ibid.* 2). Za navedeni period karakteristična je još jedne značajna promena, a to je napuštanje fiksacije za klasu i buđenje interesovanja za druge socijalne kategorije, kao što su rasa, etnički identitet i rod.

Kada govorimo o ciljevima lingvopragmatike, postavlja se pitanje u kolikoj meri je moguće napraviti granicu između znanja koja se prenose u nastavi i uvida koji su iz njih proistekli, kao i njihovog uticaja na promenu stavova i načina delanja. Štajnih (Steinig 2001:1289) je mišljenja da takva granica nije didaktički opravdana, te da režimi koji žele da spreče političku emancipaciju svojih građana pribegavaju redukovanju sadržaja nastave lingvopragmatike na enciklopedijska znanja, kako bi onemogućili „transfer u delanju“.

⁷⁸ U poglavlju 3 biće više reči o položaju nemačkog jezika kao stranog u obrazovnom sistemu naše zemlje u poslednja dva veka. Shodno aktuelnim političkim odnosima sa zemljama nemačkog govornog područja, nemački jezik je favorizovan ili diskriminisan i zabranjivan.

I najzad, važan aspekt problema selekcije sadržaja jeste njegova podložnost političkim uticajima u zemljama u kojima se strani jezik uči, te tako naizgled apolitične teme i sadržaji u izmenjenim društveno-političkim okolnostima mogu biti sagledane kao političke. Tako ponovno ujedinjenje Nemačke u Severnoj i Južnoj Koreji može imati političku konotaciju kakvu u drugim zemljama nema ili pitanje nuklearne energije koje se u Francuskoj drugačije sagledava nego u Nemačkoj.

2.2.4.2. Teze ABCD

Osamdesetih godina XX veka, pored značajnih društvenih promena koje su se odrazile i na didaktiku stranih jezika, sve su glasnije kritike etnocentričnog pristupa lingvopragmatici nemačkog jezika koja se neretko ograničava na SR Nemačku i DR Nemačku, zanemarujući ostala područja nemačkog govornog područja, Austriju, Švajcarsku i Lihtenštajn. Sadržaji u udžbenicima za nastavu nemačkog jezika koji su se odnosili na druge zemlje nemačkog govornog područja bili su retki i često su reprodukovali kliše, ili su informacije bile redukovane i svedene na dekoraciju.

U oktobru 1988. godine „Geteov institut“ organizuje sastanak predstavnika Udruženja nastavnika nemačkog jezika Austrije, Savezne Republike Nemačke, Demokratske Republike Nemačke i Švajcarske, sa ciljem da se definišu smernice daljeg razvoja lingvopragmatike. Ako imamo u vidu već prikazanu „heterogenu diskusiju punu konfrontacija“ u stručnim krugovima o predmetu lingvopragmatike, o njenim nastavnim ciljevima, o adekvatnim metodama rada, lako je sagledati značaj projekta. Kao rezultat ove saradnje, 1990. godine nastaju Teze ABCD⁷⁹, koje su namenjene nastavnicima nemačkog jezika, a koje sadrže definiciju pojma lingvopragmatike, osnovne smernice, didaktičko-metodičke okvire i informacije o mogućnostima kooperacije u oblasti lingvopragmatike na nemačkom govornom području.

⁷⁹ Skraćenica stoji za početna slova država nemačkog govornog područja (Austriju, BR Nemačku, Švajcarsku i DR Nemačku) čiji su predstavnici učestvovali na sastanku.

Osnovni ciljevi projekta bili su: a) formulisanje principa koji će poslužiti kao osnova u planiranju nastave lingvopragmatike i kreiranju nastavnog materijala, b) kreiranje i objavljivanje niza udžbenika za nastavu lingvopragmatike koji će sadržati informacije o zemljama nemačkog govornog područja i c) intenziviranje saradnje u oblasti obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika nemačkog jezika. Godine 1990. objavljene su 22 teze podeljene u tri kategorije: opšte osnove, didaktičko-metodičke osnove i mogućnosti kooperacije.

U opštim osnovama razjašnjava se pozicija sa koje se pristupa problemu lingvopragmatike time što se ona definiše kao princip, a ne kao samostalni predmet. Kao princip, lingvopragmatika se ostvaruje kroz kombinaciju učenja jezika i usvajanja informacija koje se odnose na kulturu zemalja nemačkog govornog područja. Već u opštim osnovama biće konstatovano da lingvopragmatika ne sme biti redukovana na nauku o državama i nauku o institucijama, već da se mora „egzemplarno i kontrastivno odnositi na nemačko govorno područje“ (ABCD-Thesen 1990:16), obuhvatajući pri tom ne samo nacionalne, već i regionalne fenomene i fenomene koji izlaze iz okvira jedne državne zajednice. Takav pristup je, po autorima, u skladu sa konceptom „Evropa regiona“.

U opštim osnovama Teza navodi se da nastava nemačkog jezika treba da doprinese miroljubivom suživotu, pri čemu lingvopragmatika u tom procesu ima vodeću ulogu. Naglašavajući potencijal nastave stranog jezika za razvijanje interkulturene komunikacije, smernice primarni zadatak lingvopragmatike vide u senzibilizaciji i razvijanju veština, sposobnosti i strategija neophodnih za razumevanje strane kulture. Navedene strategije učenicima treba da omoguće objektivniju procenu fenomena u stranoj kulturi i njihovu relativizaciju. Istovremeno, elementi strane kulture moraju se dovesti u relaciju sa sopstvenom realnošću. Na taj način moguće je, smatraju autori, uvideti i osloboditi se stereotipa i klišea i razviti kritičku toleranciju.

Lingvopragmatika se bavi temama koje se odnose na zemlje nemačkog govornog područja i na ljude koji u njima žive, dakle na dinamične procese koji

se konstantno menjaju. Stoga se u Tezama napušta stav da je moguće prikazati i analizirati „celovitu sliku“ i odustaje se od zahteva da se pruže „potpune informacije“ u odnosu na hipotetičku sliku zemlje čiji se jezik izučava. Istovremeno se insistira na tome da predmet nastave lingvopragmatike i korišćeni udžbenici moraju pružati informacije koje se odnose na sve oblasti nemačkog govornog područja, pri čemu važni kriterijumi moraju biti raznovrsnost izvora i transparentna polazišta. Opšte osnove definišu i odnos jezika i lingvopragmatskih sadržaja i sadrže upozorenje da didaktičke simplifikacije – koje neminovno prate nastavu stranih jezika na početnom i nižim nivoima, a koje su neophodne zbog jezičke progresije – u domenu lingvopragmatike ne smeju značiti banalizaciju i izobličavanje slike stranog društva.

Didaktičko-metodičke osnove sadrže informacije o potrebi da se u nastavi upotrebljavaju autentični nastavni materijali u čijoj selekciji treba da učestvuju i učenici (*ibidem.*). Direktno učešće učenika podstiče ih na samostalni rad, što doprinosi razvijanju autonomije u učenju. U izboru materijala posebno je bitno, naglašavaju autori, omogućiti učenicima da sagledaju mnoštvo različitih polazišta, kao i protivurečnosti koje u svakom društvu postoje. Nastavni materijali istovremeno učenicima treba da omoguće razvijanje sopstvenog mišljenja o određenoj temi. Predstavljani sadržaji ne smeju sadržati manipulativne komentare autora. U navedenom kontekstu treba razumeti i zahtev da selektovani sadržaji treba da obuhvate „kako simpatične, tako i kritički-kontroverzne informacije“ (*ibid.* 17). U pogledu selekcije tekstova, u Tezama se pominju istorijski i literarni tekstovi.⁸⁰ Istorijski tekstovi imaju svoje opravdanje utoliko što se istorija posmatra kao „istorija u sadašnjem“, odnosno utoliko što ilustruju odnos prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, omogućavajući učenicima da sagledaju razlike u procenama značenja i značaja određenog istorijskog događaja. Takav pristup učenicima omogućava da sagledaju

⁸⁰ Ispitivanje koje se od 1999. godine sprovodi na prvom predavanju na kursu *Nemački jezik 1* na Filozofskom fakultetu u Beogradu, a čiji rezultati su objavljeni 2012 (Krželj, 2012), svedoči o velikom interesovanju koje studenti humanističkih nauka pokazuju za tekstove koji se bave istorijom nemačkog govornog područja, kao i za književne tekstove. Utoliko ove tekstualne vrste zadovoljavaju i postavljene teorijske zahteve, a odgovaraju i interesovanjima studenata.

istorijsku determinisanost vrednovanja određenog događaja. Književni tekstovi, pak, omogućavaju nam da sagledamo razlike između sopstvene i strane stvarnosti i da uvidimo u kojoj meri je odnos koji prema toj realnosti imamo subjektivan. U tom kontekstu treba razumeti i predlog da se u nastavi obrađuju teme koje omogućavaju susret sa stranom kulturom, a koje se odnose na tragove strane kulture u sopstvenom okruženju. Sa aspekta intenzivnih odnosa koje je naša zemlja imala sa narodima nemačkog govornog područja tokom istorije, ovaj predlog ima veliki potencijal u domenu motivacije. Takvim pristupom moguće je osvestiti i preispitati postojeće predstave, predrasude i stavove o pripadnicima nemačkog govornog područja. U tom procesu osim dokumenata i objektivne stvarnosti značajnu ulogu imaju lična iskustva, subjektivna mišljenja i emocije koje su integralni deo svakog procesa upoznavanja sa stranom kulturom. Nastava lingvopragmatike treba da predstavlja prostor u kom će učenici moći da se bave svojim doživljajima, mišljenjima i osećanjima.

I najzad, insistira se na saradnji, što u vidu interdisciplinarnog povezivanja sa sadržajima drugih školskih predmeta, što među stručnjacima iz svih regiona nemačkog govornog područja. Smernice sadrže i preporuke za školovanje nastavnika nemačkog jezika, kao i preporuke za rad udruženja nastavnika nemačkog jezika, ali budući da ti aspekti nisu od većeg značaja za ovaj rad, nećemo se njima detaljnije baviti.

Navedene smernice su umnogome uticale i na kreiranje kurikuluma lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima i definisanje standarda kvaliteta udžbenika germanofonih kultura koji su predstavljeni u ovom radu. U kreiranju kurikuluma i definisanju standarda kvaliteta uvaženi su sledeći principi koji su definisani i u Tezama ABCD, a to su:

- podsticanje autonomije u radu,
- raznolikost metoda,
- upotreba istorijskih i literarnih tekstova,
- razvijanje senzibilizacije.

2.2.4.3. Koncept DACH

Od objavljivanja Teza ABCD za nemačku lingvopragmatiku 1990. godine, sve su glasniji zahtevi da se u nastavi lingvopragmatike objedini nacionalna i regionalna raznolikost nemačkog govornog prostora. Po Krumu (Krumm 1998:530), nastava lingvopragmatike ne bi trebalo da se ograniči na „prsto multipliciranje nacionalnih raznolikosti“, već treba da bude trinacionalna i kontrastivna. U Krumovoj interpretaciji trinacionalno valja razumeti kao „kompleksnu uzajamnu vezu regionalnih i nacionalnih, zajedničkih i različitih aspekata nemačkog govornog područja“ koji se ne smeju pojednostavljivati i prikazivati kao prosti sabirci (*ibidem.*).

U osnovi Koncepta DACH, nastalog 1993⁸¹. godine, nalaze se dve Teze ABCD, i to teza br. 8, u kojoj se kaže da su za nastavu lingvopragmatike kao integralnog dela nastave stranog jezika potrebni nastavnici koji su kadri da na osnovu sopstvenog iskustva, temeljnog obrazovanja i stručnog usavršavanja u nastavi „ožive sve regione nemačkog govornog područja“, uz upotrebu adekvatnog nastavnog materijala. U tezi br. 21 zahteva se da obrazovanje nastavnika stranog jezika i njihovo stručno usavršavanje obuhvata teme koje se odnose na sve regione nemačkog govornog područja.

Sa aspekta glotodidaktike po Haklu i Pelandi (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997:17-34), Koncept DACH izlazi iz konteksta lingvopragmatike redukovane na puku transmisiju informacija, a sam koncept može se prikazati na osnovu pet principa:

1) Diferencirana lingvopragmatika regiona nemačkog govornog područja, pod kojom se podrazumeva kontrastivna kulturna analiza nemačkog govornog područja koja bi polazila od aktuelne metodike i didaktike stranih jezika, a ne od istorijskih ili političkih polazišta. Regionalizacija u interpretaciji Teza ABCD predstavlja uvažavanje regionalne raznolikosti nemačkog govornog područja, a nikako „multiplikaciju nacionalnih jedinstava“ (*ibid.* 18). Pojmom *region*, koji je

⁸¹ 1998. godine u koncept DACH uključen je i Lihtenštajn, pa se od tada govori o Konceptu DACHL.

u osnovi regionalizacije, imenuju se različiti sadržaji, koji se ne mogu poistovetiti i izjednačiti sa teritorijom, nacijom ili državom. Drugim rečima, pod regionalizacijom i regionalnim razlikama treba razumeti kulturne razlike koje postoje i u okviru Austrije, Švajcarske i Nemačke, a koje su posledica istorijskih okolnosti federativnog i konfederativnog političkog uređenja. Predmet nastave, shodno tome, moraju biti raznolikosti u okviru određene regije, ali i sličnosti različitih regija nemačkog govornog područja.

2) Koncept predlaže projektnu nastava na kontrastivne teme jer ona objedinjuje: autentične nastavne materijale, samoodgovorno učenje i rad na književnim tekstovima. Nastavni cilj lingvopragmatike ne ograničava se na znanja, već podrazumeva sposobnost da se i regionalno obeleženi književni tekstovi razumeju tako što će se „rekonstruisati konteksti i kulturno uslovljene implikacije“. Po autorima, tako definisan cilj nije moguće ostvariti prostim prenosom podataka, već je neophodno „traženje odgovora na vešto postavljena pitanja“ (*ibid.* 19).

3) Podsticanje autonomnog rada preko kreativnog rada koji je usmeren ka učeniku, ka praktičnom radu i ka proizvodu, obuhvata tri faze (Hackl et.al 1997:20): prikupljanje informacija, njihova obrada i njihova distribucija.

4) Četvrti princip prikazanog koncepta oslikava promene u didaktici koje karakterišu usmerenost ka učenicima, podsticanje autonomije u radu, redefinisane nastavnih ciljeva, a koje važi i za lingvopragmatiku. Od promena koje su u poslednjim dekadama prošlog veka obeležile didaktiku stranih jezika autori posebno naglašavaju izmenjenu ulogu nastavnika, nove oblike rada i nove vidove evaluacije. Nastavnik napušta svoju tradicionalnu ulogu i postaje moderator nastavnog procesa koji pomaže u sakupljanju materijala i stvaranju struktura. Promene u načinu rada logična su posledica izmenjenog nastavnog cilja. Budući da se on više ne redukuje na reprodukciju znanja, već na stvaranje proizvoda, najadekvatniji način rada je projektni rad, koji učenicima omogućava da razviju veštine neophodne za dalji profesionalni rad. I najzad, izmenjene metode rada rezultovale su i promenom načina evaluacije. Značajan doprinos autora dokumenta jeste taj što u četvrtom principu daju konkretne

predloge i smernice za evaluaciju projektnog rada. Proizvod se ne može redukovati samo na znanje, te se u skladu s tim ne mogu upotrebljavati isključivo oblici evaluacije kojima se vrednuje znanje. Po autorima, evaluacija bi trebalo da uključi i projekte nastale kao proizvod projektne nastave, ali i dosijee na određene teme, prezentacije namenjene određenim ciljnim grupama itd. (*ibid.* 26).⁸²

5) Poslednji, peti princip, odnosi se na uvažavanje istorijske, konceptualne, i metodičko-pragmatičke perspektive. Pod istorijskom perspektivom prvenstveno se misli na istorijske odnose zemlje u kojoj se strani jezik uči i zemalja nemačkog govornog područja. Govoreći o konceptualnoj perspektivi, autori naglašavaju značaj regiona koji često prevazilazi državne granice. Pod metodičko-pragmatičkom perspektivom autori podrazumevaju projektni rad koji zagovaraju kao najadekvatniji vid rada za postizanje ciljeva Koncepta DACH (*ibid.* 33).

Prikazani koncept ima nekoliko značajnih elementa za ovaj rad. Na prvom mestu valja pomenuti sasvim novi pristup informacijama u lingvopragmatici. Poštujući principe Koncepta DACH neminovno je napuštanje shvatanja da nastavu lingvopragmatike treba da čini usvajanje što veće količine novih znanja kako bi se što više približilo nedostižnom cilju – celovitosti. I teorija učenja nas uverava da se najefikasnije usvajaju informacije koje su motivisane ličnim potrebama, odnosno one koje predstavljaju odgovor na pitanje koje smo sami postavili. Time smo se i vodili u nameri da otvoreni okvirni kurikulum, koji je predstavljen u ovom radu, utemeljimo na potrebama studenata, na njihovim interesovanjima, odnosno pitanjima koja su sami sebi postavili i na koje će sami tražiti odgovore.⁸³ Iz navedenog proizilazi da nastavni materijal ne treba da

⁸² Hakel, Langner, Simon-Pelanda (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997:33) podsećaju da se u evaluaciji proizvoda nastalih u nastavi lingvopragmatike ne ocenjuje samo jezičko znanje. Tako npr. u slučaju stvaranja radijskog priloga treba oceniti i kvalitet tona, upotrebu muzike, variranje tekstualnih formi. Autori tvrde da proizvod koji je namenjen određenoj ciljnoj grupi (razred, grupa, javnost) treba da oceni sama grupa.

⁸³ Badstibner-Kizic (Badstübner-Kizic 1995:5) u svom kurikulumu za školovanje nastavnika nemačkog jezika u Poljskoj tvrdi da u nastavi lingvopragmatike metodički pristup temama i materijalu ima prednost u odnosu na usvajanje znanja. Značajno je, smatra autorka, da budući nastavnici nauče kako će pronaći i obraditi teme od značaja, gde će i kako pronaći neophodan

bude nepregledna zbirka tekstova, već dosije nastao kao rezultat projektnog rada koji nije kreiran prema objektivnim kriterijumima, koji ne oslikava određenu hijerarhiju, već je proizvod interesovanja, potreba studenata i za njih ima određenu upotrebnu vrednost.

2.3. Interkulturalna lingvopragmatika

U savremenoj neokomunikativnoj nastavi stranih jezika upotrebljavaju se pojmovi transkulturalno⁸⁴, interkulturalno, multikulturalno⁸⁵, globalno⁸⁶, plurikulturalno, odnosno pojmovi koji označavaju srodne, ali ipak različite sadržaje. Da bismo u celosti rasvetlili problem interkulturalne lingvopragmatike, njene domete i ograničenja, neophodno je da razgraničimo sadržaj pojmova preko kojih se ona definiše.

2.3.1. Razgraničavanje pojmova interkulturalno učenje, interkulturalna komunikacija i interkulturalna kompetencija

Nakon Drugog svetskog rata u industrijski razvijene zemlje zapadne i srednje Evrope doselilo se u kratkom vremenskom roku preko dvadeset miliona ljudi. Pridošlo stanovništvo, poteklo uglavnom iz zemalja mediteranskog pojasa i iz bivših kolonija, donelo je sa sobom svoje kulturne specifičnosti koje će trajno uticati na društva domaćina (Puzić 2007:373-374). Društva domaćina se iz etnički homogenih društava transformišu u društva

materijal. Iako se rad autorke odnosi na potrebe studenata germanistike, smatramo da se može preneti i na potrebe studenata nefiloloških fakulteta.

⁸⁴ Budući da se transkulturalnoj komunikaciji u poslednjoj deceniji pridaje sve veći značaj, posvetićemo ovom problemu više pažnje na kraju ovog poglavlja.

⁸⁵ Multikulturalnost i plurikulturalnost označavaju postojanje više kultura na istom prostoru dok se interkulturalnost odnosi na odnos među kulturama i njihove interakcije. Multikulturalizam je pojam koji definiše određenu filozofiju ili ideju, u ovom slučaju ideju o priznavanju i prihvatanju različitosti grupa koje žive na određenom prostoru. Interkulturalizam se shodno tome odnosi na ideju prožimanja kultura, njihove saradnje i razmene i stvaranje novih kulturnih vrednosti (Topić 2010:408-409).

⁸⁶ Aluzija na Krecenbaherov (Kretzenbacher 2004) članak „Inter-, multi-, trans-, global-...? Wissenschaftsbasierte Landeskunde gegen Ende des nationalen Kulturkonzepts und der Belehrungskulturen.“

koja uključuju veliki broj različitih etničkih i kulturnih zajednica. Proces integracije i asimilacije nije uvek išao željenim tokovima, zbog čega veliki broj doseljenika nije uspeo ni kulturno ni socijalno da se integriše. Tokom 70-ih i 80-ih godina XX veka u mnogim zemljama severne i zapadne Evrope počinju da se razvijaju politički projekti i koncepti čiji je cilj da integrišu useljeničku populaciju. U osnovi tih koncepata nalazila se ideja o uvažavanju kulturnih različitosti i napuštanja dotada praktikovane kulturne asimilacije i većinske dominacije. Integracione politike nazivaju se različitim terminima (kao što su multikulturalizam, interkulturalizam ili kulturni pluralizam), a zajedničko im je da su veoma brzo prihvaćene u domenu obrazovanja. Na ovom mestu treba podsetiti da pluralizam termina u oblasti obrazovanja često dovodi do nesporazuma, budući da neki autori pojmove "multikulturalno" i "interkulturalno" upotrebljavaju kao sinonime, dok drugi smatraju da je reč o različitim konceptima. Zagovornici drugog polazišta kao argument navode da je multikulturalizam pre svega „statički model“, koji ima za cilj da sačuva kulturne razlike, dok interkulturalizam naglašava dodir kultura i iz njega nastale razmene (Puzić 2007:374).

„Pedagoška reakcija na novi multikulturalni društveni kontekst“ (*ibidem.*) u Evropi se delimično razvija u okviru Saveta Evrope, pod nazivom *interkulturalno obrazovanje*. Polaznu osnovu novog koncepta predstavlja uverenje da je moguće afirmisati manjinske grupe i kulturne identitete i tako smanjiti etnocentričnost mladih i diskriminaciju u društvu. U svojim počecima interkulturalno obrazovanje odnosilo se prvenstveno na decu migranata koja su uključena u obrazovni sistem. Takva praksa je nakon oštre javne kritike napuštena, te se od 80-ih godina prošlog veka fokus premešta na suživot dece migranata i većinske populacije. Novi multikulturalni kontekst društva zahteva i promene obrazovnog sistema.

„Od obrazovnih sistema uopšteno, a posebno od školskih, zahteva se prenošenje znanja i sposobnosti koje će svim građanima, bez obzira na poreklo, omogućiti nesmetano sudelovanje u društvenom životu, te ih pripremiti na život u multikulturalnom društvu.“ (Puzić 2007:376)

Nike (Nieke 2000:204) sažima različite ciljeve interkulturnog obrazovanja u deset tačaka, pri čemu svaki cilj predstavlja uslov narednog. Navedeni ciljevi su: 1) prepoznavanje sopstvenog etnocentrizma, 2) ophođenje prema stranom, 3) razvijanje tolerancije, 4) prihvatanje etnocentričnosti manjina koje se služe drugim jezikom, 5) bavljenje temom rasizma, 6) naglašavanje zajedničkog, 7) podsticanje na solidarnost, 8) uvežbavanje oblika racionalnog rešavanja sukoba, 9) uviđanje mogućnosti uzajamnog kulturnog bogaćenja, 10) bavljenje mi-identitetima kao prevazilaženje granica sopstvene grupe u afirmaciji univerzalne humanosti (*ibidem.*).

Navedene podatke treba dovesti u korelaciju sa ciljevima koje Evropska unija preko nadnacionalnih institucija propagira, a koje u ovom slučaju daju potrebni društveno-politički okvir i osvetljavaju pozadinu ciljeva interkulturnog učenja u interpretaciji Nikea. Na 45. zasedanju Međunarodne konferencije o obrazovanju, održanom u Ženevi 1996. godine, donesena je „Ženevska deklaracija⁸⁷“, kojom su definisani ciljevi kojima Evropa teži u svom sistemu interkulturnog obrazovanja:

„Evropa želi da obrazuje i vaspitava učenike za demokratski način življenja; da razvije spremnost za svestrano društveno angažovanje, za poštovanje vrednosnog sistema društva, da neguje kritički odnos prema društvenim pojavama i problemima, svest o potrebi društvenog razumevanja, tolerancije i socijalne pravde; da učenike osposobi za život i rad u višekulturnim i višenacionalnim sredinama, da shvate globalnu međuzavisnost čovečanstva, a time i potrebu međunarodne saradnje i razumevanja.“ (Danilović 2002:22)

Međutim, najznačajnija karakteristika interkulturnog učenja sa aspekta ovog rada jeste da ono predstavlja nastavni princip koji obuhvata sve predmete i sve nastavne aktivnosti. Shodno tome, interkulturno učenje zauzima značajno mesto i u nastavi stranih jezika i u lingvopragmatici.

Kada je reč o terminima – interkulturno učenje, interkulturalna komunikacija i interkulturalna kompetencija – može se reći da se, s jedne strane,

⁸⁷ Deklaracija je formulisana na Evropskom konsultativnom sastanku, održanom u Varšavi 1996. godine.

oni upotrebljavaju u različitim značenjima, a s druge strane, da stručna literatura koja se bavi tom problematikom, a koja je toliko obimna da postaje nepregledna, ne doprinosi zadovoljavajućem rešenju problema definisanja i razgraničenja pojmova. Neujednačena upotreba tih termina u didaktici nastave stranih jezika neretko se objašnjava činjenicom da se različite didaktičke tradicije sa različitim metodičkim orijentacijama bave problematikom interkulture komunikacije (Rost- Roth 1996:1).

U ovom poglavlju pokušaćemo da napravimo distinkciju navedenih pojmova i da skiciramo najznačajnije interkulture koncepte koji su relevantni za teoriju izučavanja stranih jezika.

„Usvajanje novog pogleda na svet je zadatak koji se ne može odvojiti od nastave stranih jezika, jer svaki jezik sadrži čitavu mrežu pojmova i predstava dela čovečanstva.“

Navedenim citatom autori⁸⁸ udžbenika „Sichtwechsel“ uvode poglavlje koje započinje pitanjem „Zašto interkulture učenje?“. Udžbenik „Sichtwechsel“, objavljen 1995. godine, predstavlja najpoznatiji udžbenik nemačkog jezika koncipiran na osnovama interkulture učenja. Citirane reči nisu potekle iz pera jednog od mnogobrojnih savremenih didaktičara stranih jezika koji su se osvrnuli na interkulture učenje, sada već ne više tako novi trend, već su reči Aleksandra Humbolta, izgovorene davne 1835. godine.

Da bismo rasvetlili mesto i značaj interkulture učenja u okviru lingvopragmatike i nastave stranih jezika, neophodno je da se osvrnemo na značenja koji interkulture učenje ima u grani psihologije koja se bavi izučavanjem kulturnih poređenja. U psihološkom ključu cilj interkulture učenja predstavlja razvijanje određenog ponašanja i sposobnosti kao što su uvažavanje i poštovanje kulturnih osobnosti, tolerancije, međusobnog razumevanja, solidarnosti, senzibilizaciju za zajedničke osnovne vrednosti, norme i sličnosti u kulturama. Nadalje, interkulture učenje treba da omogući uvid u postojanje mogućnosti međusobnog dopunjavanja. Cilj interkulture učenja

⁸⁸ Autori udžbenika „Sichtwechsel“ su Saskija Bahman, Sebastijan Gerhold, Bernd-Ditrih Miler i Gerd Vezlinger.

učenja jeste da se sakupe informacije neophodne za proces interkulturalnog razumevanja, da se oslobodi predrasuda i destruktivnih nacionalnih stereotipa (Thomas 1993:382). Po Tomasu, interkulturalno učenje odvija se u „interkulturalnim situacijama preklapanja“ koje je moguće iskusiti ili kroz direktne kontakte sa predstavnicima i proizvodima strane kulture ili se mogu ostvariti indirektnim iskustvom (*ibidem.*).

U daljem prikazu bavićemo se interkulturalnim učenjem samo u kontekstu nastave stranih jezika, a zanemarićemo upotrebu tog pojma u metodici nastave maternjeg jezika, drugog stranog jezika ili njegovu upotrebu u humanističkim naukama.

Krist (Christ 1996:1) podseća da se jezik ne sme redukovati na sredstvo za postizanje određeneog cilja, odnosno na puki instrument i da je za interkulturalno učenje, koje on dovodi u tesnu vezu sa razumevanjem stranog, neophodno odrediti one kvalitativno drugačije elemente u jeziku koji će doprineti razumevanju stranog. U procesu interkulturalnog učenja, smatra Krist, potrebno je izvršiti promenu paradigme, odnosno promenu sa „objektivnog“ polazišta ka perspektivi polaznika. U centru nastavnog zbivanja, po Kristu, dugo je bila stvarnost shvaćena kao kultura, dok su učenici predstavljali podređenu veličinu. Takvo polazište karakteriše zanemarivanje pitanja odnosa učenika prema datom isečku stvarnosti.

„Ne postavlja se pitanje gde se nalaze (učenici, prim.aut.) i odakle dolaze. Ne postavlja se pitanje ni kakav je njihov 'kulturalni prtljag' i kako se može povezati sa 'novim prtljagom' u vidu informacija, vrednosnih sistema i stavova koje treba da razvijaju i nauče.“ (Christ 1996:2)

Osim navedenog, valja odgovoriti i na pitanje šta učenici žele i šta moraju da nauče da bi bili u stanju da stupe u vezu sa pojavnim oblicima strane kulture. Posebno značajan je Kristov stav da u procesu interkulturalnog učenja učenici treba da promene perspektivu kako bi mogli da shvate novo, a potom da promene svoje ponašanje kako bi susret sa stranim bio efikasan i bez konflikta. Iz navedenog se da iščitati uticaj Tomasove definicije interkulturalnog

učenja koja je za kratko vreme našla veliki broj pristalica u stručnoj diskusiji.

Prema Tomasu:

„Interkulturalno učenje se odvija kada osoba nastoji da u susretu sa pripadnicima druge kulture razume njihov specifičan sistem orijentacije opažanja, mišljenja, vrednovanja i delanja, da ga integriše u sopstveni sistem orijentacije i da ga upotrebi u procesu mišljenja i delanja u stranoj kulturi.“ (Thomas 1993:382)

U procesu interkulturalnog učenja dolazi ne samo do razumevanja sistema orijentacije, karakterističnog za stranu kulturu, već i do promišljanja sopstvenog sistema orijentacije, specifičnog za kulturu kojoj pripada učenik. O interkulturalnom učenju, prema tome, možemo govoriti u slučaju susreta pojedinca ili grupe sa pojedincem ili grupom koji imaju različite poglede na svet, različite vrednosne sisteme i pravila ponašanja, odnosno različito kulturno polazište. Susret osoba koje pripadaju različitim kulturama i koje su, samim tim, drugačije socijalizovane i kulturno determinisane, može biti plodonosan, ali može biti i izvor nesporazuma, nerazumevanja, pa čak i konflikta. Produkt takvog učenja može biti saznanje da postoji veliki broj sličnosti u njihovim različitim okruženjima, ali da postoje i razlike koje predstavljaju okosnicu interkulturalnog učenja. Učenje je uspešno kada se postigne efikasna sinteza u kulturno divergentnim sistemima orijentisanja koji omogućavaju uspešno delanje i u stranoj i u sopstvenoj kulturi (Thomas 1993:382). Drugim rečima, interkulturalno učenje se može smatrati uspešnim ukoliko: a) proizvede interkulturalno razumevanje, pod kojim podrazumevamo poznavanje stranih kulturnih standarda i njihov uticaj na ljudsko delanje, b) omogući razvijanje sposobnosti opažanja, mišljenja, delanja i osećanja, u kontekstu sistema orijentacije specifičnog za stranu kulturu.

Pojam *interkulturalno* i *interkulturalno učenje* Miler-Žakije (Müller-Jacquier 1994 prema Zeuner 2001:30) definiše kao „situativni proces učenja“ između osoba koje pripadaju različitim kulturama. Da bi došlo do interkulturalnog učenja, neophodan je interkulturalni komunikativni proces tokom kog sagovornici stupaju u međusobni odnos u kojem će saznati nešto novo o dotada stranom i nepoznatom. Iskustva sa stranim, pri tom, obuhvataju:

- odnos prema znanju, komunikativnom ponašanju i delanju,
- otkrivanje stranih značenja,
- promišljanje uticaja stranih značenja na sopstveno delanje,
- promišljanje mogućeg uticaja koje ono što smatramo sopstvenim može imati na sagovornika (*ibidem.*).

Za razumevanje pojma interkulturno učenje značajni su pojmovi kulturnih razlika, ali i pojam razumevanja i razumevanja stranog (*Fremdverstehen*). Interkulturno učenje stranih jezika dovodi se u vezu sa razumevanjem kao hermeneutičkim pojmom. Da bi uopšte došlo do susreta neophodno je da se razvije razumevanje, a pod razumevanjem podrazumevamo da nije dovoljno da se strano objektivno sagleda jer tako ostaje samo objekat, već je neophodan odgovor drugog. Odgovor drugog Krist definiše sledećim rečima:

"Sopstveni pogled se usmerava na drugog kao da je taj drugi predmet, ali pogled posmatrača ne ostaje skriven posmatranom. Posmatrač postaje svestan da ga osoba preko puta gleda i da je u toj svojoj aktivnosti sve drugo osim predmeta. Ta druga osoba počinje da posmatra posmatrača, koji će na osnovu toga zaključiti da mora uključiti i drugi pogled. Lično prekoputa⁸⁹ javlja se dakle duplo: kao osoba koju vidim i kao osoba koja me gleda." (Christ 1996:3)

Posmatrač neminovno počinje sebi da postavlja pitanja o tome ko je on zapravo, kakve su mu namere, koje su mu polazne osnove, a koji interesi. Osim toga, posmatrač razmišlja i o načinu na koji treba da se postavi da bi ga posmatrani doživeo onako kako on to želi, bilo da želi da deluje jako, samouvereno ili kao neko kome je potrebna pomoć, pitajući se pri tom kako ga posmatrani doživljava i vidi. Reč je, dakle, o duploj perspektivi, a pojam perspektive⁹⁰ je neraskidivo vezan za interkulturno učenje i za proces razumevanja stranog. U susretu dolazi do ukrštanja pogleda, sopstvenog i stranog, iz čega nastaje pogled sa duplom perspektivom. Po Kristu se perspektiva može prikazati kao paralelogram snaga u čijoj osnovi je odnos u

⁸⁹ das personale Gegenüber

⁹⁰ Pojam perspektive u teoriji razumevanju stranog je 1990. godine uveo Ropers (prema: Christ 1996:4)

kojem je moj pogled usmeren ka drugome i ka meni, dok se drugi pogled usmerava i na mene i na sebe (*ibid.* 4).

Kakav značaj prikazano polazište ima u prosecu nastave stranih jezika? Ukoliko je nastavni cilj razumevanje drugog i interkulturno učenje, u nastavi treba uvežbavati upravo prikazano posmatranje iz različitih perspektiva. Krist smatra da se u nastavnom procesu ne smemo ograničavati na puko saznanje da drugi ima drugačiju perspektivu, već moramo pokušati da bar za određeno vreme preuzmemo perspektivu drugog (*ibidem.*). Ali, kakve se reakcije mogu očekivati u susretu sa kulturnim razlikama? Štadler (Stadler 1994:166) govori o četiri faze u susretu sa kulturnim razlikama, a to su: poricanje, odbijanje, minimalizacija razlika, prihvatanje razlika, adaptacija i integracija. Posvetićemo na ovom mestu nešto više pažnje pomenutim fazama, jer su od velikog značaja za razumevanje procesa interkulturnog učenja u nastavnom procesu.

Tokom faze *poricanja*, koja se naziva i etnocentričnim nivoom, ne dolazi do opažanja kulturnih razlika. Postojanje razlika između kulture kojoj učenik pripada i strane kulture se negiraju, a razlog je nemogućnost da se razlike opaze. Za nastavu stranih jezika to znači da u fazi poricanja učenike treba upoznati sa metodama i strategijama koje će im pomoći da obrade nove utiske. Strategije koje su neophodne u ovoj fazi, u kojoj još ne dolazi do interkulturnog učenja, služe kao priprema za proces stvaranja kategorija za razlikovanje.

Za fazu *odbijanja* karakteristično je da se kulturne razlike opažaju rudimentarno i da se doživljavaju kao pretnja sopstvenom pogledu na svet. Odnos prema kulturnim razlikama, može biti dvojak: s jedne strane, može doći do diskriminacije određene kulturne grupe ili do svesnog negativnog vrednovanja sopstvene kulture u odnosu na stranu kulturu. Faza odbijanja veoma je kratkotrajna, ukoliko je doživljaj kulturnih razlika pozitivan.

Fazu *minimalizacije* takođe karakteriše etnocentrična perspektiva. Kulturne razlike se tokom ove faze opažaju, ali se ne napušta predstava o kulturnoj jednakosti. Učenicima treba ponuditi znanja o kulturnim razlikama, pri čemu se posebno valja baviti sopstvenom kulturom.

U četvrtoj fazi, fazi *prihvatanja*, spoznaju se kulturne razlike i započinje proces koji se može opisati kao prihvatanje različitih formi organizacije nastalih kao proizvod kulturnih razlika. U ovoj fazi bitno je produbiti znanja o kulturnim razlikama i o mogućnostima razvijanja veština koje su neophodne za ophođenje sa razlikama. U nastavnom procesu taj cilj moguće je postići kroz igre interkulturene simulacije.

Tokom naredne faze, faze *adaptacije*, uvažavaju se kulturne razlike i razvijaju interkulturene veštine, od kojih su sa aspekta nastave stranih jezika najvažniji interkultureno sporazumevanje. Po Štadleru, kulturne razlike više se ne posmatraju kao odraz druge pozicije, već kao integralni deo drugačijeg shvatanja stvarnosti. Produblivanju pogleda koji neće biti etnocentričan može doprineti analiza svakodnevnih interkulturenih interakcija (*ibid.* 177).

I najzad, tokom faze *integracije* dolazi do prihvatanja različitih pogleda na svet, odnosno razvijanja veština kretanja između dva kulturno uslovljena pogleda na svet. Navedena veština omogućava analizu određene situacije iz različitih perspektiva, pri čemu izbor kulturnog polazišta nije samo proizvod određene situacije, već i svestan izbor individue (*ibid.* 178).

Cilj interkulturenog učenja jeste da učenici spoznaju da su vrednovanje i stavovi drugog determinisani određenom kulturom, kao što su i sopstveni. Takav uvid omogućava produbljeno razumevanja i sopstvene i strane kulture, a sagledavanje različitih perspektiva omogućava pronalaženje alternativa koje će biti efikasne u procesu razumevanja određenog problema ili njegove prevencije. Po Štadleru, reč je o „integraciji matrica značenja“ specifičnih za stranu kulturu, a koja omogućava bogaćenje ličnog iskustva sa sopstvenom kulturom, što se ujedno smatra i jednim od najznačajnijih ciljeva interkulturenog učenja. Na taj način moguće je razviti interkulturenu kompetenciju neophodnu za suživot sa pripradnicima različitih kultura.

Budući da je cilj ovog potpoglavlja da se razgraniče pojmovi interkulturenog učenja, interkulturene komunikacije i interkulturene kompetencije, posvetićemo nešto više pažnje pojmu interkulturene komunikacije i njenom odnosu sa interkulturenim učenjem.

Iako se pojam interkulturene komunikacije dovodi u vezu sa razdobljem nakon Drugog svetskog rata i procesom migracija koji je zahvatio veći deo Evrope, a traje i do današnjih dana, ovaj pojam vodi poreklo sa drugog kontinenta i svoje uzroke ima u drugim političkim datostima. Prema Mosmileru, interkulturalna komunikacija nastala je u SAD nakon „trideset godina katastrofe, obeleženih ratom, depresijom, tiranijom i međunarodnom anarhijom“ (Moosmüller 2006:13). S namerom da primeni Maršalov plan, vlada SAD šalje emisare u sve delove sveta sa zadatkom da upoznaju trenutno stanje i obezbede njegovo što efikasnije sprovođenje. Edvard Hal tada dobija zadatak da na osnovu saznanja iz kulturne antropologije osmisli školu koja će izaslanicima obezbediti potrebne kompetencije za razumevanje strane kulture. Ubrzo se uviđa da takva znanja ne daju željene rezultate i da su neophodna i saznanja iz psihoanalize i lingvistike koja bi znanja iz oblasti kulturne antropologije učinila praktično korisnim. Iz kulturne antropologije obogaćene saznanjima iz psihoanalize i lingvistike razvila se nova naučna grana, koju Hal naziva „interkulturalna komunikacija“. U svojim istraživanjima autor se nije bavio primarno kulturno antropološkim pitanjima kao što su znanja o stranim kulturama, već pitanjem kako izaslanici koji borave nekoliko meseci ili godina na području druge kulture doživljavaju stranu kulturu, kakav uticaj ima kultura kojoj pripadaju, kako deluju u stranoj kulturi, kako se prilagođavaju novim datostima i da li dolazi do promene slike o sebi, slike o stranom ili čak same ličnosti.

„On (Hal) kulturu posmatra kao subjektivni fenomen, kao strukturisanje osećanja, mišljenja i delanja individue koje je aktivno i kada individua napusti svoj prvobitan kulturni kontekst.“ (Moosmüller 2006:14)

U pokušaju da odredi mesto interkulturene komunikacije u odnosu na srodne nauke Mosmiler navodi bliskost sa psihoanalitičkom antropologijom s jedne strane, i sa primenjenom antropologijom s druge strane. Ukoliko je težište njenog interesovanja i istraživanja odnos kulture i opažanja, mišljenja i osećanja individua, onda je ona bliska psihoanalitičkoj antropologiji, a ukoliko se bavi mogućnostima primene etnoloških znanja u konkretnim situacijama ili

generisanju sistematičnog znanja iz individualnih doživljaja onda je bliska primenjenoj antropologiji.

U stručnoj diskusiji nalazimo mnoštvo pokušaja definisanja interkulture komunikacije, interkulturalnih nesporazuma, stereotipa i predrasuda, njihovih integralnih elemenata, različite klasifikacije parcijalnih veština ili faza interkulture komunikacije. U obilju radova, polazišta i tumačenja interkulture komunikacije najznačajnijim smatramo one koji se odnose na:

- a) prikaz karakteristika interkulture komunikacije
- b) definisanje interkulturalnih nesporazuma
- c) značaj kulturnih obrazaca ili kulturnih kodova u procesu interkulture komunikacije.

Analizirajući stanje u lingvopragmatici tokom 90-ih godina XX veka, Pauldrah (Pauldrach 1992) zaključuje da se pojam „interkulturalna komunikacija“, koji je smatran čarobnom reči didaktike stranih jezika, vremenom pretvorio u šlagvort koji se u stručnim diskusijama zloupotrebljava kako bi se pokazalo da pratimo savremene tokove. U čuvenom tekstu „Priča bez kraja“ (Pauldrach 1992:4-14) autor u želji da pomogne u rešavanju praktičnih problema koji se javljaju kada pokušavamo nastavu lingvopragmatike da koncipiramo na interkulturalnim osnovama, navodi sledeće karakteristike interkulture komunikacije:

1. Konfrontativna semantika, koju valja shvatiti kao pokušaj proširenja repertoara semantike. Pauldrah kao primere navodi prevođenje, parafraziranje i analizu značenja. U osnovi polazišta je uverenje da se značenje određene reči može dokučiti tek nakon što se izuči i društvena stvarnost koja se iza tih reči krije (*ibid.* 11).⁹¹
2. Proširenje predmeta lingvopragmatika i na svakodnevnu kulturu i na „nauku o ljudima“ (*Leutekunde*). Pauldrah pri tom misli na običaje u pozdravljanju, opraštanju, pravila učtivog oslovljavanja, razlike u vrednovanju simbolike boja itd. Ta znanja su jednako važna kao i

⁹¹ U Cojnerovoj interpretaciji navedena činjenica se odnosi kako na neverbalnu komunikaciju, tako i na očekivanja u određenim situacijama i na stilove komunikacije (Zeuner 1997:30).

poznavanje institucija i privrednih struktura zemlje čiji se jezik uči. Značajan aspekt proširenja proizilazi iz činjenice da su navedene oblasti u domenu iskustva, osećanja i znanja učenika. Integracijom tema iz svakodnevnog života, nastava stranog jezika i lingvopragmatike može se sa kognitivno utemeljene lingvopragmatike usmeriti ka afektivnoj, koja bi više odgovarala očekivanjima učenika (*ibid.* 11-12).

3. Perspektiva stranog podrazumeva da se sve što je novo, strano, posmatra kroz „interpretacioni filter“ poznatog, u odnosu na koji se i meri. Reakcije na strano mogu biti veoma različite i često su praćene pomešanim osećanjima, nekada negativnim, a veoma retko isključivo pozitivnim. Da bi pojedinac bio u stanju da preuzme perspektivu stranog, neophodno je da ozbiljno shvati postojanje interpretativnog filtera, što znači da prihvati i sopstvene predrasude i stereotipe (*ibid.* 12).
4. Upoznavanje strane kulture povratno deluje i na predstavu o sebi, budući da se u procesu bavljenja stranom kulturom bolje upozna i razume sopstvena kultura (*ibidem.*). Cojner sledećim rečima rezimira ovu Pauldrahovu misao:

„Stranu kulturu mogu da razumem samo ako znam nešto o svojoj kulturi. Sopstvenu kulturu razumeću bolje, kada budem naučio da razumem stranu kulturu.“ (Zeuner 1997:31)

Jedna grupa autora (npr. Schulz von Tun 1981, Auernheimer 2005, Bolten 2007) u definisanju interkulturene komunikacije polazi od nesporazuma ili smetnji u komunikaciji. Pozivajući se na Vaclavika⁹², Auernhajmer (Auernheimer 2005:18) tvrdi da se smetnja u komunikaciji odvija ne na

⁹² Paul Vaclavik (Paul Watzlawick 1996) i grupa autora u delu *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* formulišu pet paradoksa o smetnjama u komunikaciji naglašavajući značaj odnosa partnera u komunikaciji. Po autorima se komunikacija ne može redukovati na razmenu informacija, već podrazumeva uspostavljanje odnosa, sporazumevanje i razumevanje. Auernhajmer se poziva na drugi aksiom koji glasi "Svaka komunikacija ubuhvata sadržinski aspekt i aspekt odnosa, pri čemu drugi aspekt određuje prvi i stoga predstavlja metakomunikaciju." (Watzlawick 1996:56) Ostali aksiomi su: 1) nemoguće je ne komunicirati (*ibid.* 53), 3) prirodu odnosa uslovljavaju partneri interpunkcijom toka komunikacije (*ibid.* 61), 4) ljudska komunikacija odvija se pomoću verbalnih i neverbalnih sredstava komunikacije (*ibid.* 68), 5) komunikacija je simetrična ili komplemerntarna u skladu sa odnosom partnera u komunikaciji (*ibid.* 70).

„sadržinskom nivou“, već na „nivou odnosa“. Smetnje u komunikaciji, nezavisno od činjenice da li je reč o interkulturnoj ili intrakulturnoj komunikaciji, nastaju kao posledica divergentnih očekivanja koja rezultuju neispunjenim očekivanjima. Divergencija očekivanja je kulturno determinisana i predstavlja znanja o kulturi i društvenim strukturama koja iskazu daju puno značenje. Drugi razlog pogrešnih očekivanja i iz njih proizašlih neprimerenih akcija jeste postojanje stereotipa. Treći razlog predstavlja odnos podređenosti i zavisnosti u procesu komunikacije, koju sagovornik doživljava kao servilnost (*ibidem.*). Auernhajmer, pored predstavljene teze, navodi još četiri teze relevantne za interkulturnu komunikaciju.

Prema prvoj od tih teza, očekivanja, tumačenja i izbor jezičkih sredstava određeni su opštim okvirom koji može biti: 1) institucionalni okvir⁹³, 2) okvir koji je proizašao iz organizacione kulture⁹⁴, 3) okvir određen opštedruštvenom situacijom. Okviri su unapred definisani i partneri u komunikaciji samo u određenoj meri mogu da ih modifikuju. Međutim, veoma je važan i odnos snaga, odnosno moći. Partner u komunikaciji koji je podređen skoro da nije u mogućnosti da koriguje ili izmeni „definiciju odnosa“ (*ibid.* 1).

U drugoj tezi autor navodi da je jedna od karakteristika interkulture komunikacije odnos u kojem je jedan od sagovornika pripadnik marginalne zajednice, što u proces komunikacije uvodi stereotipe i predrasude. Stoga se interkulture komunikativne situacije mogu definisati kao odnosi između grupa, a ne interpersonalni jer ne predstavlja svaki kontakt sagovornika sa različitim kulturnim kodom komunikativnu situaciju koja može dovesti do nesporazuma. Da li će određeni odnos sagovornici shvatiti kao interpersonalan ili kao odnos dveju grupa zavisi od sociokulturnog konteksta i od istorije odnosa dveju grupa kojima sagovornici pripadaju (*ibid.* 2).

U trećoj tezi autor tvrdi da se smetnje u komunikaciji odvijaju prvenstveno na nivou odnosa. Diference na sadržinskom ili predmetnom nivou lako se

⁹³ Pod institucionalnim okvirom autor misli na različite vrste razgovora kao što su kafanski razgovori, small talk, razgovor u javnoj instituciji ili razgovor tokom posete lekaru (*ibidem.*).

⁹⁴ Auernhajmer kao primer navodi kooperativnu klimu, slabu hijerarhiju ili zavisan odnos prema nadređenima (*ibidem.*).

mogu razjasniti ukoliko sagovornici u potrebnoj meri vladaju jezikom, ali očekivanja retko postaju predmet razgovora jer ih sagovornici podrazumevaju i doživljavaju kao „normalne“ (*ibid.* 3).

U četvrtoj tezi autor navodi da do iritacija i smetnji u komunikaciji dolazi prvenstveno u društvima koja imaju visok postotak useljenika ili u današnjem globalom društvu u kojem izvor smetnji i nesporazuma mogu biti samodefinicije ili konstrukti identiteta učesnika u procesu komunikacije⁹⁵. Interkulturalna komunikacija postaje još kompleksnija u današnje vreme kada je sve veći broj „hibridnih identiteta“, shvaćenih kao identiteti nastali od dva ili više različitih kulturnih sistema.

Po Klaudiji Adler (Adler 2007:5), interkulturalni nesporazumi su posledica pogrešne interpretacije verbalnog ili neverbalnog ponašanja i postupaka nastalih kao posledica neznanja ili nedostatka iskustva. Na osnovu kulturnih kognitivnih obrazaca moguće je, prema autorki, identifikovati tri značajna izvora nesporazuma u interkulturalnoj interakciji.

1) Pogrešno opažanje – opažanje je uvek selektivno i zavisi od prethodnih iskustava, kulturno je determinisano i teži konzistenciji. Ono ima efekat filtera koji iskrivljuje opaženo.

2) Pogrešna interpretacija opaženog ponašanja ili događaja – uzrok su im fiziološko-psihološka determinisanost mišljenja i opažanja u kategorijama, kao i postojanje stereotipa.

3) Pogrešno vrednovanje posledica je ljudske potrebe da se stvari i osobe okarakterišu kao dobre ili zle. Vrednovanja se javlja uvek kada sagovornik pokušava da se ogradi od određene grupacije ili u susretu sagovornika koji imaju različite vrednosne sisteme (*ibidem.*).

Opis izvora nesporazuma u interkulturalnoj interakciji Klaudije Adler kao i Tomasov i Štajnerov opis faza u procesu interkulturalnog učenja imaju veliki

⁹⁵ Auernhajmer navodi primer migranata iz Turske ili Maroka, prema kojima se sagovornici odnose kao prema muslimanima, iako se oni sami deklarišu kao distancirani u odnosu na islam ili kada migrant koji je dugo asimilovan neguje svoj identitet, a sagovornik ne uvažava u zadovoljavajućoj meri njegov samostalno izabran etnicitet (*ibid.* 45).

značaj za nastavu stranih jezika i lingvopragmatiku jer daju smernice neophodne za donošenje didaktičkih odluka kao što su:

- a) postavljanje ciljeva učenja za svaku fazu
- b) planiranje nastavnih faza u pogledu odlučivanja o aktivnostima studenata i selekcije adekvatnih tipova zadataka.

Opis faza i izvora nesporazuma nastavniku istovremeno daje značajne informacije neophodne da bi adekvatno razumeo i reagovao u slučaju neočekivanih reakcija, otpora i neadekvatnih tumačenjima sadržaja strane kulture.

Za problem interkulture komunikacije bitna je i pojava kulturnih kodova, kulturnih standarda ili „konvencija komuniciranja“, kako ih naziva Knap (Knapp 2002:67). U osnovi navedenih pojmova leži pretpostavka o postojanju *skripta* prema kojima sagovornici komuniciraju. Reč je o unapred definisanim scenarijima koje nesvesno koristimo, o kojima se ne razgovara jer se pretpostavlja da su poznati svim učesnicima u procesu komunikacije koji pripadaju istom kulturnom okruženju ili miljeu. Skripta definišu šta se valja smatrati normalnim i prihvatljivim, a šta ne. Nepoštovanje skripta kod sagovornika može izazvati iritacije.

„Bez komunikacije ne bi bilo ni interkultura“, tvrdi Bolten (Bolten 2007:23), podsećajući da bez komunikacije vrednosti i norme ne mogu da dobiju na značaju, da bez komunikacije nema ni procesa kulturnih promena niti interkulture delatnosti. Konvencije, pravila, rituali i sva znanja koja određuju naše delovanje sačuvani su zahvaljujući komunikaciji.

Problem definisanja interkulture učenja i interkulture komunikacije koji smo skicirali odnosi se i na područje interkulture kompetencije. Već 2002. godine Auernhajmer (Auernheimer 2002:183) zaključuje da je teško sagledati aktuelno stanje u diskusiji o interkulturenoj kompetenciji zbog obilja materijala koji se tim pitanjem bavi⁹⁶. Budući da je broj disciplina koje se bave pitanjima interkulture komunikacije danas velik, te da je reč o interdisciplinarnom

⁹⁶ Pitanjem interkulture kompetencije bave se različite naučne discipline: sociologija, socijalna psihologija, antropologija, pedagogija, ekonomija, kulturologija, lingvistika, filozofija i druge.

pristupu u istraživanju, danas imamo već nepregledan broj različitih modela koji opisuju interkulturalnu kompetenciju ili daju smernice za njeno razvijanje. Razlike u ponuđenim modelima interkulturalne kompetencije posledica su različitih polazišta specifičnih za date nauke. Iz različitih definicija proizilazi različit pristup cilju, svrsi, konstitutivnim elementima interkulturalne kompetencije ili pitanjima kako se ta kompetencija može poučavati ili razvijati u nastavnom procesu.

Na osnovu konsultovane literature moguće je konstatovati da se najveći broj radova odnosi na sledeće aspekte problema interkulturalne kompetencije:

- a) definisanje elemenata, dimenzija ili nivoa interkulturalne kompetencije,
- b) različite mogućnosti klasifikacija postojećih modela,
- c) razlike u shvatanju kulture i iz njih proizašlih tumačenja interkulturalne kompetencije.

Kada je reč o definisanju elemenata interkulturalne kompetencije zapaža se raznolikost u upotrebi termina, te tako Gertsen (Gersten 1990) govori o nivoima, Beneke (Beneke 1994) o elementima, Kokvil (Cockwell 2008) o dimenzijama, a Lajpreht (Leiprecht 2001) o komponentama interkulturalne kompetencije⁹⁷.

Posebnu pažnju u stručnoj diskusiji privukao je Gertsenov (Gertsen 1990:346) model interkulturalne kompetencije, koji predstavlja trodimenzionalni konstrukt sačinjen od kognitivnog, afektivnog i komunikativnog nivoa. Afektivni nivo Gertsen dovodi u direktnu vezu sa interkulturalnom senzibilnošću, budući da se 80-ih godina prošlog veka smatralo da je interkulturalno kompetentna osoba u velikoj meri interkulturalno senzibilna, pod čim se podrazumevala sposobnost da se anticipira i izazove pozitivna emocionalna reakcija partnera u interakciji. Pozitivne emocionalne reakcije na sopstveno ponašanje, smatralo se, mogu proizvesti uvažavanje i prihvatanje kulturnih razlika.

⁹⁷ Komponente interkulturalne kompetencije po Lajprehtu čine: 1) kritički odnos prema kulturalizaciji i etnizaciji, 2) opšte socijalne kompetencije, 3) interkulturalno usmerene socijalne kompetencije, 4) interkulturalne kompetencije koje se odnose na delovanje 5) interkulturalne komponente koje se odnose na znanja, 6) interkulturalne kompetencije koje se odnose na sistem vrednosti (Leiprecht 2001: 18).

Interkulturni senzibilitet⁹⁸ moguće je po Kokvelu (Cockwell 2008:36) povezati sa sledećim osobinama ličnosti:

1) Tolerancija protivurečnih iskustava⁹⁹, odnosno sposobnost da se u nestrukturisanim i protivurečnim situacijama ostane aktivan i produktivan. U interkulturnim procesima, zbog razlika u načinu opažanja i vrednovanja, česte su protivurečne situacije koje partneri moraju da tolerišu.

2) Empatija, shvaćena kao sposobnost da se stavimo u poziciju drugog. Osoba koja poseduje empatiju lakše sagledava razloge ponašanja i reakcije sagovornika, zbog čega se poruka pravilnije razume.

3) Tolerancija u odnosu na vrednosti i norme sagovornika i tolerancija na frustracije nophodne su jer u interkulturnoj komunikaciji povremeno dolazi do nesporazuma. Što je prag tolerancije niži, to je veća verovatnoća da će se pojaviti stereotipi o stranom.

4) Odsustvo predrasuda je rezultat sposobnosti diferenciranog opažanja i sposobnosti da se obrade nove i neuobičajene informacije koje mogu biti u suprotnosti sa prethodnim iskustvom.

5) Nizak stepen etnocentrizma, nepreuvećavanje vrednosti sopstvene kulture.

6) Prihvatanje i poštovanje strane kulture, odnosno „strane kulture se prihvataju i poštuju kao razvnapravni modeli sagledavanja stvarnosti“.

7) Spremnost na adaptaciju, pri čemu valja naglasiti da prilagođavanje treba da bude obostrano jer bi jednostrano prilagođavanje, prilagođavanje samo jednog partnera u interakciji, moglo prouzrokovati gubitak sopstvenog kulturnog identiteta.

8) Spremnost na interkulturno učenje, odnosno želja da se upoznaju drugi načini mišljenja i ponašanja.

⁹⁸ Kokvel se poziva na rad Tomasa, Bergmana, Štidlajnovce i drugih autora i formuliše osam osobina koje potom dopunjava (Cockwell 2008:36).

⁹⁹ Veliki broj navedenih odrednica naći ćemo u definicijama ciljeva interkulture lingvopragmatike najpoznatijih nemačkih didaktičara Kruma i Šinškea (videti poglavlje 2. 2.3).

Spisak osobina koje su pretpostavka razvoju interkulturalne kompetencije Kokvil (Cockwell 2008:36) proširuje i otvorenošću, izdržljivošću, fleksibilnošću, strpljenjem, optimizmom, poštovanjem, samostalnošću i samosvešću.

Očigledno je proklapanje prikazanog popisa i Benekovog (Beneke 1994:65-72) spiska ličnih karakteristika opisanih u „Hildeshajmskom profilu interkulturalne kompetencije“. Prema Benekeu to su: 1) diferencirano samoopažanje, 2) sposobnost da se sagleda sopstveni sistem vrednosti, ubeđenja i prioriteta, 3) realna slika o sebi i o drugom koja podrazumeva promišljanje načina na koji vidim sebe i na koji me vide drugi, 4) bogat repertoar uloga iz kojeg je moguće izabrati ulogu adekvatnu situaciji, 5) sposobnost stvaranja i upravljanja interkulturalnim timovima, 6) izbegavanje ishitrenih zaključaka, 7) empatija, 8) tolerancija za druge kulture, 9) sposobnost da se podnese neodređenost i sposobnost da se dela efikasno i u slabo strukturisanim situacijama, 10) raspolaganje strategijama neophodnim da bi se smanjio stres nastao kao posledica uticaja strane kulture, odnosno mogućnost da se podnese različito vrednovanje sebe.

Pored prikazane afektivne dimenzije, interkulturalnu kompetenciju čine i kognitivna i komunikativna. Pozivajući se na Boltonov rad iz 2000. godine, Kokvil (Cockwell 2008:40) navodi sledeće aspekte kognitivne kompetencije: 1) razumevanje kulturalnih fenomena, 2) svest o sopstvenoj kulturalnoj determinisanosti i svest da je i sagovornik kulturalno determinisan, tj, da pripadnost određenom kulturalnom okruženju utiče na način opažanja, mišljenja, osećanja, prosuđivanja i delanja, 3) prepoznavanje i razumevanje razlika u kulturali. I, najzad, komunikativna dimenzija u interkulturalnoj kompetenciji podrazumeva: 1) volju i spremnost da se učestvuje u interkulturalnoj komunikaciji, 2) posmatranje partnera u interakciji, 3) aktivno slušanje, 4) fleksibilnost prema ulogama i načinima ponašanja, 5) spremnost na prilagođavanje, 6) sposobnost prilagođavanja pravilima komuniciranja na verbalnom, paraverbalnom i neverbalnom nivou, načinima ponašanja koja važe u stranoj kulturali, 7) kulturalna sposobnost refleksije.

Prikazane dimenzije (afektivna, kognitivna i komunikativna) tek u svom sudejstvu čine interkulturnu kompetenciju, koja se može opisati kao veza stavova, osobina, znanja i veština.

Već je pomenut Boltenov doprinos u diskusiji o definisanju interkulturene kompetencije, a za potrebe ovog rada bitno je pomenuti i njegov stav o njenoj nesamostalnosti. U tekstu „Pazi mit“, u odeljku „Interkulturena kompetencija“, Bolten (Bolten 2007:86) tvrdi da se interkulturena kompetencija ne može smatrati samostalnom praktičnom kompetencijom. Kada je reč o različitim aspektima ili entitetima interkulturene kompetencije, između njih postoji direktna uzajamna veza. Tako na primer postoji veza između entiteta distanca od uloge i entiteta empatije ili između entiteta svesti o sinergiji i entiteta fleksibilnosti. Za razumevanje konstitutivnih elemenata interkulturene kompetencije bitno je imati u vidu da je reč o aspektima kompetencije koji su neophodni i za uspešnu akciju u primarnoj kulturi, te stoga o njima ne možemo govoriti kao specifično interkulturenim. Boltenov prikaz sadržaja konstitutivnih elemenata interkulturene kompetencije sadrži značajne informacije o elementima koji su specifični za interkulturnu kompetenciju i ne predstavljaju integralni deo praktične kompetencije potrebne i u komunikativnim situacijama u primarnoj kulturi govornika. Empatija, mogućnost distanciranja od uloga i fleksibilnost, to su elementi kompetencije neophodni za uspešnu akciju i u sopstvenoj i u stranoj kulturi. Bolten u svom pokušaju diferencijacije polazi od uobičajene podele praktične kompetencije (*Handlungskompetenz*) na: 1) individualnu, 2) socijalnu, 3) stručnu i 4) strategijsku kompetenciju. Navedene parcijalne kompetencije interkulturene kompetencije mogu se, zaključuje autor, bez problema svrstati u datu podelu, pri čemu preostaju znanje stranog jezika, znanja o kulturi i sposobnost da se sopstveni, strani i interkultureni procesi opišu i objasne (*ibidem.*). Instrumenti potrebni za tu vrstu transfera¹⁰⁰ sastavni su deo parcijalnih kompetencija neophodnih za uspešnu akciju.

¹⁰⁰ Bolten kao instrumente transfera navodi empatiju, sposobnost metakomunikacije, stručna znanja i sl.

“Polazeći od toga zaista izgleda opravdano ne smatrati interkulturalnu kompetenciju samostalnom kompetencijom, već je treba razumeti u duhu latinske reči competere, što znači spojiti, kao sposobnost da se individualna, socijalna, stručna i strategijska supkompetencija upotrebe u najboljoj mogućoj povezanosti u interkulturalnim kontekstima akcije.” (ibid. 87)

Kompetencija u matičnoj kulturi i interkulturalna kompetencija razlikuju se u realizaciji pojedinih potkompetencija u interkulturalnom okruženju.

Kao što je rečeno, na određenje sadržaja interkulturalne kompetencije veliki značaj ima shvatanje kulture. Veliki doprinos u rasvetljavanju tog odnosa dali su Ratjeova (Rathje 2006) i Hanzen (Hansen 2000). Ratje smatra da je dalji razvoj koncepta interkulturalne kompetencije moguć samo ako se pronađe model kulture koji bi integrisao sve razlike i kao odgovorajuće polazište predlaže Hanzenov model iz 2000. godine. Hanzen polazi od pretpostavke da kulture egzistiraju uopšteno u okviru ljudskih kolektiva. Pod kolektivom autor podrazumeva i fudbalski klub i trgovinsko preduzeće, nacionalnu državu, odnosno sve grupe individua koje se međusobno razlikuju. Hanzenovo shvatanje kulture prevazilazi usko tumačenje kulture, bilo kao nacionalne, bilo kao društvene grupe, i podrazumeva postojanje različitih nivoa koji mogu međusobno da protivureče jedan drugom.

“U svim kompleksnijim kolektivima vlada ne samo mnoštvo već, heterogenost, divergencija i protivurečnost.” (Hansen 2000:182)

Iz navedenog proizilazi da razlike postaju osnova za stvaranje individualnog, a da je kulturu moguće shvatiti kao "kontejner" divergentnih ponuda koje svoj dinamični potencijal pokazuju u kontaktu sa unutrašnjim svetom individue. I pored sve raznolikosti, kultura svaćena kao kontejner mora biti konačna jer je jedino na taj način moguće napraviti razliku između kultura, odnosno jedino je na taj način moguće prepoznati kulturnu pripadnost jedinstvene kombinacije u pojedinačnom. Na osnovu navedenog polazišta o razlikama izveden je pojam *multikolektivnosti*, koji nam pomaže da shvatimo protivurečnost koja proizilazi iz postojanja velikog broja razlika između individua koje su u velikim i kompleksnim kolektivima ipak povezani. Iako

pripadnost određenoj grupi podrazumava distanciranje od drugih grupa, ona ipak slabi jer individua istovremeno pripada drugim različitim grupama. Kulturna stabilnost, smatra Hanzen, ne proizlazi iz opštevažećih normi i vrednosti, već iz stvaranja normalnosti, što je osnovni kriterijum i najveće dostignuće političke i socijalne strukture (*ibid.* 233). Ratje rezimira da jedinstvo kulture proizilazi iz stepena poznavanja normalnosti i razlika, ne iz njene koherentnosti. Hanzen opisuje svoje viđenje kulture:

“Nama su poznata [...] divergentna stanovišta i, kada ih čujemo, znamo da smo kod kuće. Koliko god da ih je i koliko god da su divergentna, ona se ipak nalaze u granicama uobičajenog.” (ibid. 232)

Navedena definicija se može smatrati dobrim polazištem za redefinisanje pojma interkulturene kompetencije jer se kohezija kulture posmatra kao proizvod poznavanja razlika, a ne njene koherencije. Ako pođemo od takvog tumačenja interkulturalnost se može tumačiti kao nepoznavanje datih razlika.

“Shodno tome, interkulturalna interakcija kao polje primene interkulturene kompetencije mora se shvatiti kao interakcija između individua iz različitih kolektiva, koje zbog nepoznavanja datog spektra razlika stiču iskustva sa stranim. Interkulturalnu kompetenciju, shodno tome, treba posmatrati kao veštinu stvaranja normalnost koja u početku interkulturene interakciji ne postoji (...).”

(Rathje 2006:14)

Kao rezultat tako shvaćene interkulturene interakcije i interkulturene kompetencije nepoznate razlike postaju poznate. Ratjeova ide i dalje i interkulturalnu kompetenciju posmatra kao veštinu stvaranja kulture od interkulture, time što preko normalnosti stvara koheziju. I Virlaher (Wierlacher 2003c:216) je zastupao stanovište da je interkulturalna kompetencija stvaralačka sposobnost da se kreira novi red među pripadnicima iz različitih kultura. Ratjeova i Virlaher se razlikuju utoliko što Virlaher smatra da se kao rezultat tog procesa stvara interkultura kao međupozicija koja predstavlja i polazište i rezultat, dok Ratjeova smatra da je rezultat interkulturene interakcije kultura. Glavna osobenost interkulturene kompetencije je da interkulturalnost pretvara u

kulturalnost i na taj način u skladu sa ciljem delovanja, stvara normalnost kao osnovu za dalji tok komunikacije, za dalje interakcije i kooperaciju (*ibid.* 15).

Prikazani koncepti i modeli nikako ne ilustruju celinu, već predstavljaju skicu najznačajnijih doprinosa stručnoj diskusiji koja je imala veliki uticaj na redefinisane ciljeva nastave stranih jezika. Do promene jezičke politike i redefinisanja nastavnih ciljeva na nemačkom govornom području dolazi 80-ih godina XX veka, a reformisanje planova, programa i kurikuluma i integracija interkulturene kompetencije, interkulturnih ciljeva i sadržaja zahvatila je veliki broj nastavnih predmeta. Među prvim oblastima koje integrišu novi nastavni cilj, koji ubrzo dobija status ključne kompetencije, bila je i didaktika nemačkog jezika kao stranog. Etabliranje interkulturene kompetencije ne može se razumeti bez uvida u politički okvir definisan programskim dokumentima Sveta Evrope, čiju okosnicu čini senzibilizacija građana za kulturnu raznolikost i razvijanje interkulturnog dijaloga. U tom smislu, Savet Evrope propagira princip interkulturalnosti, plurilingvizma i jezičke raznolikosti. Plurilingvizam se u kontekstu jezičke politike i planiranja nastave stranih jezika definiše kao kompetencija koja unapređuje interkulturni razvoj. Važan preduslov za stvaranje interkulturnog dijaloga jeste upravo poznavanje više jezika i više različitih kultura.

Sasvim u duhu nove jezičke politike, Krum (Krumm 1994a:119) cilj nastave stranih jezika, a time i nemačkog jezika, vidi u senzibilizaciji ljudi za višejezičnost i život u multikulturnim zajednicama, s jedne strane, i njihovom osposobljavanju za interkulturnu komunikaciju, s druge strane. O implikacijama promenjene jezičke politike na teoriju didaktike stranih jezika biće više reči u poglavlju posvećenom odnosu interkulturnog učenja i lingvopragmatike.

Nakon prikaza najznačajnijih pristupa problemu razgraničavanja pojmova interkulturnog učenja, interkulturene komunikacije i interkulturene kompetencije možemo zaključiti da je „interkulturno učenje put, interkulturna kompetencija cilj interkulturene komunikacije“ (Röttger 2004:16). Bez obrzira na razlike u definisanju sadržaja interkulturene kompetencije može se konstatovati da je

interkulturalnost sposobnost da se pomoću jezika otkrije nova kultura i na osnovu toga sopstvena kultura vidi drugim očima. U nastavi stranih jezika i lingvopragmatici danas se uopšteno govori o interkulturnom pristupu pod kojim se podrazumeva integrativna i holistička koncepcija glotodidaktike čiji cilj je usvajanje interkulture i komunikativne kompetencije.

U poslednje dve decenije teorija interkulture komunikacije iznedrila je nov teorijski pristup poznat kao transkulturalna komunikacija. Sam pojam prvi put upotrebljava Bolton 1997 (Bolten 1997). Teorija transkulture komunikacije danas se smatra socijalno-konstruktivističkim pravcem u okviru interkulture komunikacije. U osnovi teorije transkulture komunikacije nalazimo osnovne modele interkulture komunikacije: model sinergije i model sinteze. U osnovi modela sinteze je uverenje da se teza i antiteza kao dve veličine integrišu u treću – u sintezu. Model sinergije podrazumeva „kontinuirano stvaranje odnosa¹⁰¹ u koji se slivaju energetske potencijali učesnika u procesu komunikacije“, pri čemu oni pripadaju različitim kulturama (Bolten 1997:487). U osnovi teorije transkulture komunikacije je hipoteza da iz „konvergencije kulturne divergentnosti“ pomoću komunikacije nastaje nova kultura (Matoba/Scheibel 2007:7). Kasmir (Casmir 1998 cit. prema Matoba/Scheibel 2007:14) tako nastalu kulturu naziva „razvojnim modelom treće kulture“ i govori o njoj kao o modelu sinteze i sinergije koji treba da prikaže kako u kontaktu sagovornika koji pripadaju različitim kulturama nastaje treća kultura. Središnje pitanje teorije jeste na koji način komunikacija utiče na razvoj kulture, a polazna pretpostavka da osnovu svih uspešnih ljudskih, simboličkih i komunikativnih interakcija čini dijalog. Stoga je zadatak ove teorije da utemelji „teoriju dijaloga“ koja bi bila primenjiva u svakom kulturnom okruženju (Matoba/Scheibel 2007:21). Komponente transkulture komunikacije izvedne su iz komponenti interkulture komunikacije Gudikunsta (Gudykunst 1994:5) i obuhvataju: 1) motivaciju da se efikasno i primereno komunicira (u osnovi se nalaze različite ljudske potrebe kao što su: potreba za sigurnošću, pripadanjem, izbegavanje stanja anksioznosti itd.), 2) znanja o uslovima uspešne

¹⁰¹ *kontinuierliche Erzeugen eines Handlungszusammenhangs*

komunikacije (poznavanje alternativnih interpretacija, vladanje strategijama za prikupljanje informacija, itd.), 3) komunikativne veštine (sposobnost tolerisanja protivurečnosti, sposobnost adaptacije, empatija i dr.)

2.3.2. Interkulturno učenje i lingvopragmatika

Problemu interkulturnog pristupa u nastavi lingvopragmatike posvećeno je u današnjoj stručnoj javnosti mnogo pažnje. Radovi posvećeni toj tematici se mogu razvrstati u nekoliko grupa. U prvu grupu bi se mogli uvrstiti radovi koji u analizi polaze od *interkulturnog učenja*, kao npr. radovi Knap/Knap-Potofove (1990), Kruma (1992), Tomasa (1993) ili Hufajzenove (1998). Reprezentativnom predstavnicom druge grupe, koja polazi od *interkulture komunikacije* može se smatrati Rost Rotova (1996). Najznačajniji predstavnici treće grupe, koja polazi od *interkulture kompetencije* jesu Šinške 1995 i Knap/Knap-Potof (1990).

U ovom poglavlju predstavimo najznačajnije stavove o: a) odnosu interkulturnog učenja i lingvopragmatike, b) ciljevima i sadržajima interkulturnog učenja u okviru lingvopragmatike, c) *interkulturnoj komunikativnoj kompetenciji*, kao pojmu kojim se danas određuje i aktualna politika nastave stranih jezika i nastavna praksa.

Kada govorimo o odnosu interkulturnog učenja i lingvopragmatike, možemo napraviti razliku između nekoliko polazišta. Prvo polazište zastupaju autori koji izjednačavaju nastavu stranih jezika i interkulturno učenje. Drugo polazište zastupaju autori koji pokušavaju jasno da razgraniče polje interkulturnog učenja i lingvopragmatike, a treće, autori koji smatraju da je reč o komplementarnom odnosu. Predstavnici prve grupe smatraju da se lingvistička kompetencija može izjednačiti sa kompetencijom na stranom jeziku, a da je samo učenje stranih jezika uvek interkulturno. Druga grupa autora zastupa stav da se ove dve srodne oblasti moraju razdvojiti jer je u slučaju lingvopragmatike reč o znanjima, a u interkulturnom učenju reč je o svesnim i kontrastivnim procesima učenja. Najznačajniji predstavnik navedenog polazišta

svakako je Bauer (Bauer 2009) koji smatra da je interkulturno učenje multikulturno orijentisano, a ne kontrastivno kao lingvopragmatika, da je usmereno na akciju, proces i projekat, a ne na usvajanje znanja, te da zahteva promenu perspektive i omogućava dublji uvid u realnost strane kulture. Nasuprot tome, lingvopragmatika učenika ne prevodi u drugu realnost, već mu omogućava da ostane u ulozi posmatrača koji ocenjuje po sopstvenim merilima. Najznačajnija razlika ogleda se u tome da se interkulturno učenje koncentriše na mikrostrukture, pod kojima Bauer podrazumeva teme koje se odnose na sadašnjost, budućnost i pluralitet stranog društva. Lingvopragmatika se orijentiše ka makrostrukturama stranog društva, a to su institucije, socijalne grupe, privreda, javne ličnosti i drugo (Bauer 2009:15).

I najzad, treću grupu autora koji smatraju da je odnos lingvopragmatike i interkulturnog učenja komplementaran najbolje predstavlja Brita Hufeisen (Hufeisen 1998a:180), koja kaže:

"Te dve oblasti su, čini se, ipak komplementarne. Sadržaji koji se usvajaju u nastavi lingvopragmatike bolje se usvajaju, razumeju i sprovode u delo pomoću interkulturnog pristupa, nego što bi to bio slučaj kada bi se one samo nabrajale kao takve i kada bi stajale monolitno, bez odnosa sa kulturom učenika." (ibidem.).

Relevantnost interkulturnog učenja za nastavu nemačkog jezika ogleda se u različitim dimenzijama nastave, a to su: 1) određenje nastavnog cilja, 2) predmet, odnosno sadržaj nastave, 3) interkulturnu kompetenciju kao komponentu interakcije u nastavi, 4) nastavni materijal i udžbenike, 5) nastavne metode (Rost Roth 1996:2). Kada interkulturno učenje posmatramo kao nastavni cilj, razlikujemo dva polazišta. Prema jednom polazištu se nastavni cilj tumači kao razvijanje razumevanja u internacionalnom i multikulturnom kontekstu, kao i razumevanje strane kulture. Tako, recimo Krum (Krumm 1995:158) smatra da je cilj celokupne nastave stranih jezika sporazumevanje i dodaje da se "u nastavne ciljeve interkulturnog vaspitanja, a posebno u nastavi stranih jezika, ubraja i spremnost da se preispitaju sopstvene norme i da se podnesu različitosti". Drugo polazište zastupaju autori koji se zalažu za „instrumentalnu orijentaciju“, koji

smatraju da interkulturalna komunikacija ima za cilj uspešno sprovođenje komunikativnih namera.

Knap i Knap-Potof (Knapp, Pothoff 1990:83) smatraju da je *cilj interkulturalnog učenja* u nastavi lingvopragmatike „razvijanje veštine interkulturalne komunikacije“, pri čemu posebno naglašavaju značaj pojma komunikacije. Ukoliko se zanemari komunikacija, nastava stranog jezika lako može da se svede na nastavu lingvopragmatike koja se koncentriše isključivo na sadržaje ili na izolovane vežbe za senzibilizaciju.

Vit (Witte 2006:30) smatra da je cilj interkulturalnog učenja razumevanje interpretativnih obrazaca strane kulture. Oni se ne mogu razumeti u totalitetu jer su kompleksni, a govornici ih često nisu svesni, budući da je "kontekstualno kulturno znanje [...] skoro uvek implicitno" (*ibidem.*). Implicitno znanje o kulturi koje determiniše postupke govornika obuhvata sheme i obrasce neophodne za uspešnu komunikaciju i akciju. Shodno rečenom, cilj nastave je da omogući upoznavanje interpretativnih obrazaca strane kulture, odnosno implicitnog kolektivnog znanja kojim raspolaže strana kultura. Cilj nastave je da omogući učenicima da opaze, upoznaju i usvoje nove sadržaje značenja. U tom procesu posebnu poteškoću čine već postojeća značenja pojmova i pravila komunikacije koja su učenicima poznata iz maternjeg jezika. Postojeća značenja možemo izjednačiti sa „slikama strane zemlje“ koje se ne mogu sagledati nezavisno od stereotipnih predstava (Krumm 1992:16). Pošavši od slika strane zemlje i nastave stranog jezika, Krum formuliše četiri teze o interkulturalnom učenju i lingvopragmatici: 1) Svako ko uči strani jezik ima određenu predstavu o Njemcima koja uključuje i strahove, klišee i predrasude. 2) Nastava nemačkog jezika je prvi sistematičan susret sa stranim jezikom i kulturom, tokom koje se menjaju postojeće predstave ili se zamenjuju novim. Veoma je bitno da udžbenici i nastavnici selekcijom materijala ne doprinose učvršćivanju postojećih predrasuda. 3) Integrisana lingvopragmatika zahteva interkulturalnu nastavu u čijoj osnovi će biti poređenje kultura. 4) Za interkulturalno učenje je neophodan trening opažaja (*ibidem.*).

Sa aspekta nastavne prakse posebno je značajna Šinškeova (Schinschke 1995:37-45) podela sposobnosti koje objedinjuje interkulturalna kompetencija, budući da je upravo ta podela predstavljala osnov za konkretizovanje nastavnih ciljeva interkulturalne didaktike lingvopragmatike orijentisane ka potrebama učenika Gerharda Nojnera.

Po Šinškeu, interkulturalna kompetencija objedinjuje sledeće sposobnosti koje su međusobno zavisne i koje se u praksi ne nalaze izolovane:

1) Sposobnost da se reaktiviraju koncepti sopstvene kulture, što znači da učenici moraju da postanu svesni da je način na koji razumeju svet oko sebe kulturno determinisan i da je cilj sagledati stranu kulturu iz perspektive iz koje je vide pripadnici te kulture.

2) Sposobnost da se posreduje između sopstvene i strane kulture. Da bi to mogli, učenici moraju biti svesni mogućih zajedničkih osobina, sličnosti i razlika. Učenici treba da budu spremni da prihvate i poštuju samostalnost druge kulture i da uvažavaju činjenicu da je drugačija od kulture kojoj pripadaju. Navedena sposobnost ne podrazumeva da učenik treba da se distancira od sopstvene kulturne pozadine.

3) Sposobnost da se vlada određenim komunikativnim delovanjem koje podrazumeva da je učenik u stanju da se izbori sa različitim očekivanjima i načinima ponašanja koji su kulturno uslovljeni, te da je u stanju da među njima posreduje.

Šinškeovo gledište smatramo značajnim i stoga što smatra da učenici u procesu upoznavanja strane kulture treba da ostanu verni sebi i svom kulturnom poreklu. Šinške napušta stav da komunikativne sposobnosti treba da se prilagode stranim komunikativnim situacijama i komunikativnim obrascima. Stoga, smatra autor, treba razvijati veštine koje omogućavaju otvoren pristup problemima koji mogu nastati u komunikaciji među pripadnicima različitih kultura. Pri tom je neophodno da različiti sistemi vrednosti, različita upotreba univerzalnih pojmova ili razlike u navikama u komunikaciji postanu tema razgovora i da sagovornici zajedno nađu način na koji će se odnositi prema tim različitostima.

Kada govori o *interkulturalnom učenju i sadržaju nastave* Rost Rot (Rost Roth 1996:4-12) pravi razliku između dve grupe sadržaja. Prvu grupu čine: a) sadržaji koji se odnose na socijalno-etičke aspekte interkulturalne komunikacije, b) sadržaji koji se odnose na iskustva i stavove prema drugoj kulturalnoj zajednici. S druge strane su sadržaji koji se tiču komunikativne kompetencije i kulturalnih specifičnosti. Posebno mesto pri tom imaju semantički aspekti, odnosno kulturalno kontrastiranje, semantizacija leksike i pragmatiski kulturalni kontrasti. Sadržaji interkulturalnog učenja u nastavi lingvopragmatike moraju biti usklađeni sa fazama interkulturalnog učenja. Sa aspekta nastave najpotpuniji opis faza nalazimo kod Tomasa (Thomas 1993:382). U prvoj fazi interkulturalnog učenja učenici posredstvom kulturologije ili lingvopragmatike stiču osnovna znanja o stranoj kulturali koje naziva „orijentacionim znanjima“. U drugoj fazi učenici se upoznaju sa sistemima orijentacije specifičnim za stranu kulturalu, odnosno sa normama, stavovima, uverenjima, vrednovanjima i sl., koji u svojoj osnovi predstavljaju kulturalne standarde. Tokom treće faze interkulturalnog učenja razvija se sposobnost „koordinacije kulturalno divergentnih šema delanja“. Za četvrtu fazu je specifična sposobnost razumevanja strane kulture, koja se očituje kroz obimno praktično znanje koje se može generalizovati, a koje govorniku omogućava brzo i efikasno snalaženje u stranoj kulturali.

Odnos interkulturalnog pristupa i lingvopragmatike definisali su i determinisali koncept interkulturalne komunikativne kompetencije i politika nastave stranih jezika oličena u Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike i Evropskom jezičkom portfoliju. Reč je o dokumentima Saveta Evrope u koje su pretočeni najznačajniji principi interkulturalnog učenja. Zajednički evropski okvir za žive jezike (2003) dokument je na kome se u poslednjoj deceniji u velikom broju zemalja zasniva politika nastave stranih jezika u Evropi. U ovom dokumentu formulisane su preporuke, kriterijumi i principi relevantni za savremenu nastavu stranih jezika, koji su poznati i u našoj javnosti i koji se sve češće uvažavaju prilikom kreiranja planova, programa, pisanja udžbenika i drugih nastavnih materijala, kao i prilikom evaluiranja učeničkih postignuća. U dokumentu se predočava značaj razvijanja interkulturalne komunikativne

kompetencije, koja se pominje kao interkulturalna svest i interkulturalnost. Bez obzira što su informacije o nevedenom principu manjkave i što je sam tvorac pojma, Bajram, bio nezadovoljan mestom i značajem koju je ova važna kompetencija dobila u tom dokumentu, on je doprineo razvijanju svesti o potrebi razvijanja interkulturalne komunikativne kompetencije u nastavi stranih jezika (Filipović 2008:94).

Interkulturalna komunikativna kompetencija je kompleksniji pojam od komunikativne kompetencije i obuhvata sve elemente koji komunikaciju unutar određene kulture čine uspešnom, obuhvatajući pri tom i vladanje tehnikama prepoznavanja, razumevanja i prihvatanja razlika između kultura. Reč je o konceptu Majkla Bajrama (Byram 1997:34), koji je i jedan od autora *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike*. Komponente interkulturalne komunikativne kompetencije su: 1) posmatranje i identifikacija osoba i objekata u interkulturalnoj komunikaciji, 2) njihovo poređenje i kontrastiranje, 3) pregovaranje i definisanje značenja, 4) prevazilaženje dvosmislenosti u komunikaciji, 5) adekvatno tumačenje poruka, 6) ograničenje mogućnosti pogrešnog razumevanja, 6) odbrana sopstvenog mišljenja uz uvažavanje stavova drugih učesnika u komunikaciji, 7) prihvatanje različitosti (*ibidem.*). U kontekstu nastave stranih jezika iz navedenog proizilazi da je neophodno razvijati kritičku svest učenika, staviti na raspolaganje neophodna znanja i omogućiti učenicima da formiraju stavove i razviju neophodne veštine.

Proširivanje pojma komunikativne kompetencije i integracija interkulturalnih aspekata na nemačkom govornom području aktuelni su od 80-ih godina prošlog veka. U didaktici nemačkog jezika se za navedenu promenu upotrebljava veliki broj termina od kojih su najpoznatiji: „promena paradigme“, „neokomunikativna nastava“ ili „postkomunikativni preokret“. Reč je o preokretu koji karakteriše nadgradnja pragmatične i funkcionalne usmerenosti komunikativnog pristupa koji se ograničavao na razvijanje jezičkih veština. Zagovornici postkomunikativne nastave smatraju da se nastava stranih jezika ne sme redukovati na pragmatično-funkcionalnu dimenziju, već da mora biti „mesto za sistematičan susret sa stranom kulturom, (Krumm 1995:157), što

implicira i promenu odnosa prema kulturi i prema lingvopragmatici, kojoj je kultura referentna tačka. U nastavi stranih jezika dolazi do redefinisavanja nastavnih ciljeva, oni se proširuju za kulturnu i interkulturnu dimenziju. Nastavni cilj se definiše kao razvijanje komunikativne kompetencije u interkulturnim situacijama (Müller 1994:155). Interkulturalnost se, pri tom, tumači kao sposobnost da se pomoću jezika otkrije nova kultura, što lingvopragmatici daje novu dimenziju i veći značaj.

Zaključno se može reći da su za interkulturnu didaktiku bitne sledeće činjenice:

- interkulturna komunikacija se principijelno odvija drugačije nego komunikacija na maternjem jeziku, u kojoj se sagovornici stalno oslanjaju na zajedničko kulturno znanje;

- u nastavi se mogu obrađivati samo iseći iz strane stvarnosti, moguć je, dakle, samo rad na određenom primeru ili uzorku. Na taj način stečena znanja u nastavi lingvopragmatike čine „ostrva razumevanja“, koja i nakon višegodišnjeg boravka u zemlji čiji se jezik izučava ne mogu u potpunosti preduprediti opasnost od nesporazuma ili pogrešne interpretacije;

- za efikasnost komunikacije sa govornicima stranog jezika od većeg su značaja stavovi, sposobnosti i strategije neophodni za razumevanje stranog, nego samo znanje o stranoj kulturi.

2.3.3. Metode interkulturnog učenja

Na osnovu skice odnosa interkulturnog učenja i lingvopragmatike date u prethodnom potpoglavlju, može se konstatovati da je – bez obzira na razlike između autora koji izjednačavaju interkulturno učenje i lingvopragmatiku i autora koji insistiraju na njihovoj autonomiji – koncept interkulturnog učenja izvršio presudan uticaj na redefinisavanje ciljeva nastave stranih jezika i lingvopragmatike. Koncept interkulturnog učenja odrazio se i na ostale aspekte didaktike/metodike stranih jezika, kao što su nastavni materijali, metode rada i oblici evaluacije. Budući da su ciljevi nastave lingvopragmatike na

interkulturalnim osnovama već prikazani, osvrnućemo se na metode rada, metode selekcije nastavnih materijala i sadržaja i na evaluaciju.

Pre nego što se posvetimo analizi metoda interkulturalnog učenja u nastavi stranih jezika, neophodno je da se ukratko osvrnemo na značenje pojma metoda. Kada govorimo o metodi, govorimo o dva njena aspekta. Jedan je metoda shvaćena kao postupak u čijoj osnovi je određeni sistem, a čiji cilj je da dovede do praktičnih i teorijskih rezultata. Drugi aspekt i drugo značenje u kojem se upotrebljava termin metoda odnosi se na načine izvođenja određenog postupka, odnosno načine na koji se postiže određeni cilj. U nastavi stranih jezika se pod ovim pojmom podrazumeva: a) preovlađujući koncept nastave i b) ukupnost metoda koje se u nastavi koriste (Durbaba 2011:12)¹⁰².

Kremzer (Kremzer 1983:37) pod metodom podrazumeva uputstvo ili konstrukt koji se sastoji od niza metodskih postupaka za organizaciju nastavnog procesa, kao i strategija koje se koriste u planiranju i sprovođenju nastavnog procesa. Metoda povezuje principe didaktike i pedagogije, a na nju vrše uticaj ne samo sociokulturalni i institucionalni uslovi, već i datosti samog nastavnog predmeta koji se poučava, odnosno ciljna grupa, definisani nastavni ciljevi i nastavni sadržaj. Metoda se može opisati kao uputstvo za rad nastavnika, odnosno kao strategija za organizovanje nastavnog procesa. Pod strategijom, pri tom, treba razumeti uputstva za postupke nastavnika, kao i uputstva za organizaciju procesa učenja učenika.

Do danas u metodici nastave nemačkog jezika nije moguće dati prikaz sistema metoda za nastavu nemačkog jezika jer postoji veliki broj metodskih postupaka koji se teško mogu sistematizovati u veće skupine, odnosno metode. U nemačkoj stručnoj literaturi, kao posledica nemogućnosti sistematizacije koncepata poučavanja, umesto termina metoda upotrebljavaju se termin pristup¹⁰³.

U svom nastojanju da prikaže osnovne karakteristike metoda, Kremzer navodi da u nastavnom procesu metoda određuje odnose između:

¹⁰²Na francuskom govornom području pod metodom se podrazumeva i sam udžbenik koji se u nastavi stranih jezika koristi. (Durbaba 2011:12)

¹⁰³Der Ansatz, der Zugang od engleskog *approach*

- jezičkih delatnosti i razvoja odgovarajućih sposobnosti
- jezičkog sistema i upotrebe jezika
- znanja, veština i sposobnosti
- jezičke teorije i jezičke prakse (Kremzer 1983:37).

U nastavnom procesu metode se javljaju u vidu metodskih postupaka i nastavnih sredstava. Metodske postupke treba shvatiti kao „osmišljenu sumu aktivnosti nastavnika i učenika koja dovodi do realizacije nekog unapred određenog delimičnog cilja“ (*ibid.* 38). Metode, dakle, daju uputstva za organizovanje nastavnog procesa (podela nastavne jedinice u faze, izbor nastavnih formi, planiranje i upotrebu medija), a sve to imajući u vidu uloge učenika, nastavnika, nastavnih ciljeva i nastavnog sadržaja.

Kada govorimo o metodama u nastavi stranih jezika, one služe nastavnom cilju i glavnim funkcijama nastavnog procesa, a pod njima se podrazumeva upoznavanje, utvrđivanje, usvajanje, sistematizacija, primena i ponavljanje jezičke građe, primena jezičke građe u jezičkim delatnostima, kontrola usvojenih znanja, stanja, veština i sposobnosti za pojedine jezičke delatnosti.

Kao što ne postoji prikaz sistema metoda, ne postoji ni zaokružena metodika interkulturalnog učenja ili metodika lingvopragmatike. Buttjes (Buttjes 1989:45) konstatuje da postoji deficit teorijski utemeljenih empirijskih istraživanja koja se odnose na tehnike interkulturalnog i lingvopragmatičkog učenja, te da još ne postoji teorija interkulturalnog učenja. Shodno tome, ograničićemo se na prikaz nekoliko metodskih postupaka koji su pogodni za interkulturalno učenje.

Kada je reč o nastavi lingvopragmatike po Betermanu (Bettermann 2001:1124) ne možemo govoriti o specifičnim metodama koje bi bile nezavisne od metoda nastave stranih jezika, već samo o metodama i tehnikama koje su u većoj meri pogodne za rad sa lingvopragmatičkim sadržajima. Nemoguće je, tvrdi Beterman, definisati opštevažeće methodske koncepta koji bi odgovarali učenicima u svim fazama školovanja jer postoje velike razlike u nivou poznavanja stranog jezika, nivou predznanja u oblasti lingvopragmatike kao i stepena socijalizacije samih učenika. Henrici (Henrici 1994:518) u svom

iscrpnom prikazu istorije metoda u nastavi stranih jezika tvrdi da interkulturalna metoda ne predstavlja ništa temeljno novo osim potenciranja ciljnog posmatranja nastavnog procesa, nastavnih sadržaja iz sopstvene, ali i perspektive stranog. Autor je smatra nastavkom komunikativne metode, od koje se razlikuje upravo navedenom specifičnošću. Teorijska obrazloženja koja se odnose na interkulturalnu metodu su, izuzevši lingvističke, smela i moderno doterana.

Krum (Krumm 1992a:19), govoreći o metodskim postupcima primerenim ostvarivanju ciljeva interkulturalnog učenja u lingvopragmatici, navodi sledeće:

- treniranje opažanja i senzibilizacija za sopstvenu kulturalnu determinisanost,
- svesna konfrontacija sa sopstvenom kulturalnom determinisanosti i poređenje manifestacija polazne i ciljne kulture,
- istraživanje značenja i kolaži značenja,
- sakupljanje iskustava kontrastiranja kultura,
- aktiviranje predznanja.

Da bismo našli odgovor na pitanje koje su metode adekvatne za postizanje ciljeva interkulturalnog učenja, neophodno je da odgovorimo na pitanje: šta je potrebno za primerenu komunikativnu akciju na nemačkom govornom prostoru. Neophodna su nam sva raspoloživa znanja o normama interakcije, o sistemu vrednosti i mentalitetu. Nadalje je neophodno da budu usvojena, osveščena i automatizovana sva znanja koja se tiču kulturalnih sličnosti i razlika, iz njih proizašla očekivanja, norme i njihov uticaj na ponašanje učesnika u komunikaciji¹⁰⁴. Jedna od tehnika koja doprinosi sagledavanju kulturalnih razlika jeste organizovanje *kulturalnih modula*, shvaćenih kao zaokružene i multimedijalno pripremljene nastavne jedinice koje se bave određenim

¹⁰⁴U osnovi rečenog nalazi se koncept *Language Awareness* koje *Association for Language Awareness* definiše kao "Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use." http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm. U osnovi koncepta nalaze se sledeći ciljevi: 1) buđenje interesovanja i razvijanje svesti o sopstvenom i o stranom jeziku, 2) podsticanje motivacije za učenje stranih jezika, 3) razvijanje metodskih kompetencija, 4) razvijanje metajezičkih i metakognitivnih veština na osnovama komparacije jezika, 5) kritičko sagledavanje odnosa jezika i manipulacije (Saudan 2005 prema Gürsoy 2010:1-2).

aspektom kulture čiji se jezik uči. Hausova (House 1996:16-17) napominje da je neophodno omogućiti učenicima da spoznaju neosnovanost pretpostavke da ih drugi razumeju i da oni razumeju druge. Preneseno na nivo nastavne situacije to znači da kod učenika treba sistematski razvijati senzibilitet za potencijalne prepreke u razumevanju svih vrsta, što je moguće postići uvežbavanjem strategija za prevazilaženje navedenih problema, a to su: strategije za kontinuirano nadziranje razumevanja, strategije *feedback*, strategije samoreparature i reparature stranog, kao i strategije sporazumevanja o značenju. Drugim rečima, učenici moraju konstantno voditi računa o znacima nesporazuma i moraju ovladati tehnikama koje će im omogućiti da dođu do značenja. Osim navedenih, neophodne su i „strategija fleksibilnog kretanja“ interpretacije sadržaja, konverzacije od lokalne mikroperspektive ka globalnoj makroperspektivi, kao i „strategija odlaganja definitivne interpretacije“ sadržaja konverzacije koja treba da doprinese spremnosti učenika da interpretaciju poruke posmatra kao privremenu i promenljivu (*ibidem.*).

Govoreći o metodama rada karakterističnim za interkulturalnu lingvopragmatiku, Cojner (Zeuner 2001:55-85) navodi sledeće methodske principe: a) rad sa problemskim poljem, b) rad na stereotipima, c) poređenje, d) formulisanje pitanja i preispitivanje značenja. Beterman (Bettermann 2001:1222) takođe govori o metodama i strategijama pogodnim za nastavi lingvopragmatike i navodi projektni rad i igru (*Rollenspiel*), simulacije, metode koje nisu ograničene na rad u učionici, već u vannastvanim okolnostima podstiču uspostavljanje kulturnih kontakata i analizu tragova ciljne kulture u polaznoj. Budući da će Betermanovom predlogu metoda i strategija biti posvećeno više pažnje u podpoglavlju 2.3.4. osvrnućemo se na osobenosti metoda koje predlaže Cojner.

Pozivajući se na Betermanov (Bettermann 1989) pledoaje za uvođenje „problemskih polja“ u sadržaje nastave lingvopragmatike, Cojner navodi da integralni rad podrazumeva povezivanje više srodnih i povezanih tema. Na taj način moguće je sagledati i prikazati međusobni odnos i međusobnu povezanost problema i činjenica koje se odnose na određeno društvo, a koje

ukazuju na kompleksnost svakog društva. Uvođenje „problemskih polja“ ima sledeće funkcije: da ograniči materiju koja se izučava, da ukaže na odnose između pojava i da ih ilustruje. Takav pristup predstavlja prekid sa tradicijom „hronološko-sistematske metode“ u korist tematsko-korelativnog postupka za koji je karakterističan projektni rad (*ibid.* 52).

Metodski princip koji je već duže vreme aktuelan u stručnoj diskusiji u oblasti didaktike lingvopragmatike jeste rad sa stereotipima. Na nemačkog govornom području se prilikom razmatranja problema stereotipa često polazi od Lizebrinkove definicije stereotipa.

"Stereotipi su kulturno uslovljena, nepreispitana i uvrežena mišljenja jedne grupe o osobinama i osobenostima druge grupe." (Lüsebrink 2005:38)

Iz prikazane definicije može se iščitati davno formulisana Lipmanova definicija stereotipa. Iako je danas dominantna pežorativna konotacija termina stereotip, njen tvorac, publicista i pisac Valter Lipman (Walter Lippmann), nije imao takvu nameru kada je 1922. skovao termin¹⁰⁵. Lipman, iako svestan ograničenja i ideoloških implikacija stereotipa, naglašava njihovu nužnost i korist.

„Obrazac stereotipa nije neutralan. Nije to baš samo jedan od načina da se umesto velike, blještave, zaglušujuće zbrke realnosti uspostavi red. Nije samo prečica. On je sve te stvari zajedno i još nešto više. On je projekcija u svet našeg smisla o našoj vrednosti, o našem položaju i našim pravima. Stereotipi su zbog toga silno nabijeni osećanjima koja idu sa njima. Oni su tvrdave naše tradicije, a iza njenih bedema, mi se i dalje možemo osećati sigurnim na položajima koje zauzimamo.“ (Lippmann 1956:96)

Lipmanova definicija objedinjuje mnoštvo funkcija stereotipa. Njihova osnovna funkcija jeste uspostavljanje reda u mnoštvu kompleksnih, delimično nepotpunih informacija koje nas okružuju. Red je moguće uspostaviti tipizacijom i klasifikacijom. Budući da su informacije često nepotpune, pribegava se generalizaciji i šablonizaciji kao „izrazu nužnosti jezičkog i

¹⁰⁵Termin je preuzet iz rečnika štamparske tehnike, gde se pod stereotipom podrazumeva otisak sa nepokretnim slogom. Lipman termin stereotip upotrebljava za „slike u glavama“.

misaonog ekonomisanja“ čime dobijamo red u „zaglušujućoj zbrci realnosti“ koji je relativan, promenljiv i parcijalan. Pri tom ne smemo izgubiti iz vida da je svaki poredak realnosti uvek istorijski proizvod koji se ne može sagledati nezavisno od aktuelnih pozicija moći. Govoreći o stereotipu kao o prečici Lipman mu pripisuje određena svojstva kao što su jednostavnost prikaza, upadljivost, moć pojednostavljanja. Stereotip nema jednoznačan karakter, nije dakle ni pozitivan ni negativan, jer podrazumeva bitnu kognitivnu funkciju, koja se ne može odvojiti od komunikativnosti. Kada govori o „našim tradicijama“ Lipman govori o moći stereotipa da podstiče na konsenzus, odnosno da stvori utisak da svi pripadnici određene zajednice jednako definišu realnost i jednako je vrednuju. Ovde posebno treba naglasiti nekoliko aspekata (Đerić 2005:6-8): a) aspekt depersonalizovanog viđenja pripadnika drugih grupa koji se ne posmatraju kao individue, već isključivo kao pripadnici grupe, b) aspekt vrednovanja, odnosno pripisivanje određenih pozitivnih ili negativnih kolektivnih svojstava svim pripadnicima određene grupe, c) postojanje neverbalnih predstava koje ne moraju biti izgovorene jer predstavljaju deo „naših tradicija“ odnosno opštih idioma. Ovaj aspekt je izuzetno važan za nastavu stranih jezika, budući da se ove vrednosti i predstave, koje se odnose i na „naše“ i na „njihovo“, smatraju prirodnim i opštepoznatim¹⁰⁶ zbog čega se retko artikulišu i preispituju. Budući da je reč o predstavama koje su emocionalno obojene, njihovo preispitivanje u nastavnom procesu može izazvati neočekivane emocionalne reakcije.

Lipmanova definicija i danas je predmet različitih interpretacija, a stereotip se danas izučava u okviru velikog broja društvenih disciplina, koje mu u zavisnosti od disciplinarne pozicije učitavaju različita značenja.

Sa aspekta relevantnosti za nastavu stranih jezika moguće je izdvojiti nekoliko shvatanja o suštini i funkcijama stereotipa. Bez obzira na polazište, autori se slažu da je stereotip način opažanja stranog koji je uslovljen pojednostavljenim viđenjem kompleksne društvene stvarnosti, a koji je

¹⁰⁶ Navedene predstave i vrednovanja mogu se i svesno prećutkivati jer nisu u skladu sa aktuelnim opšteprihvaćenim političkim ili ideološkim vrednostima. Videti: Đerić (2005) „O nemim i glasnim stereotipima“.

relativno nefleksibilan i teško se menja. Aronson (Aronson 2004:463) stereotip definiše kao kognitivnu komponentu unapred zauzetog stava, odnosno kao generalizaciju o određenoj grupi, pri čemu se gotovo svim pripadnicima date grupe pripisuju iste osobine. Po Kvasthofu (Quasthoff 1989:39), stereotip treba shvatiti kao „verbalni izraz ubeđenja“ o socijalnim grupama ili o pojedincu kao pripadniku određene grupe. Stereotip ima oblik logičkog suda koji putem pojednostavljivanja i generalizacije, uz emotivno vrednovanje, određenoj grupi pripisuje određene načine ponašanja i određene namere.

Bez obzira na disciplinarno polazište danas je opšteprihvaćena podela funkcija stereotipa na: 1) *kognitivnu* funkciju, kojom se omogućava „sređivanje“ pojava kompleksne stvarnosti, odnosno „sređivanje difuznog materijala i redukcija kompleksnosti“ (Quasthoff 1989:39) pri čemu se zbog misaonog ekonomisanja često pribegava generalizaciji, koja neretko iskrivljuje realnost, 2) *učvršćivanje samopouzdanja* i određene slike sveta, 3) *socijalnu funkciju odbrane kolektivnog identiteta*, koja omogućava povlačenje granice između „nas“ i „njih“, čime se doprinosi razvijanju osećanja pripadnosti određenoj grupi, 4) *funkciju racionalizacije* kojoj se pribegava kada želimo da opravdamo sopstvene neprikladne postupke. Sažeto se može konstatovati da stereotipi imaju kognitivan, afektivan i socijalni zadatak i u njima se prepliću pozitivne i negativne funkcije (Bußmann 1983:504). U procesu komunikacije stereotipi nude pomoć u proceni situacije i omogućavaju njihovo komunikativno savladavanje (Quasthoff 1989:39). Drugim rečima, stereotipi imaju funkciju da olakšaju orijentaciju, snalaženje i socijalno ponašanje u novim situacijama u kojima se ljudi osećaju nesigurno.

Kada je reč o nastavi stranog jezika, neophodno je prepoznati i analizirati sliku koju polaznici imaju o zemlji čiji jezik uče, a koja je posledica ličnih iskustava sa pripadnicima date grupe, slike koje posreduju mediji ili slike i informacija koje se prezentuju u nastavi. Budući da stereotipi nastaju veoma rano u procesu socijalizacije i da su proizvod nekritičke generalizacije ograničenog iskustva, teško se menjaju. Sam Lipman (Lippmann 1995:68) konstatuje da su nam o svetu govorili pre nego što smo ga videli, zbog čega o

većini stvari imamo predstavu pre nego što smo ih iskusili. Slike u glavi¹⁰⁷, kao što kaže Krum (Krumm 1992a:16), imaju više veze sa sopstvenom glavom nego sa stranom stvarnošću, i svako ko uči nemački jezik u nastavu donosi svoje predstave o Nemcima i o nemačkom jeziku, lična iskustva i strahove, stereotipe i predrasude. Stereotipe u nastavi treba prevazići diferenciranim pogledom na društvo i kulturu zemlje čiji se jezik izučava, što ujedno i predstavlja cilj interkulturene lingvopragmatike usmerene ka učenicima.

Osim stereotipa, čije postojanje svakako treba pretpostaviti u nastavi stranih jezika, neophodno je prilikom izbora metoda rada analizirati, odnosno uzeti u obzir, i navike u učenju, tradiciju učenja. Za ishode učenja od presudnog značaja je izbor metoda koje uvažavaju tradiciju učenja među polaznicima, a određene metode ne nailaze na dobar prijem u grupama naviknutim na nastavu stranih jezika u čijoj osnovi je savladavanje leksike, savladavanje i uvežbavanje gramatičkih struktura i čitanje tekstova i odgovaranja na pitanja¹⁰⁸.

Pogodna metoda za postizanje ciljeva lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama jeste poređenje. O poređenju kao metodi u lingvopragmatici kao naučnoj disciplini kojom se dobijaju nove informacije o sličnostima i razlikama fenomena kulture koji se porede je već bilo reči, pa ćemo se ograničiti na poređenje kao metod rada u nastavnom procesu. Poređenje je radnja koja se svesno ili nesvesno odvija u svim interkulturalnim situacijama i bez poređenja nemoguće je staviti se u položaj drugog i sagledati tuđu perspektivu (Müller 1988:34). Pod poređenjem se podrazumeva kompleksna radnja karakteristična za interkulturene situacije a koja implicira vrednovanje. Iako ne predstavlja kognitivnu akciju za sticanje novih saznanja, poređenje predstavlja osnovu na kojoj se novo i strano integrišu u već postojeće iskustvo. Stoga je poređenje „najznačajniji kognitivni akt koji je u osnovi interkulturalnog razumevanja“ (*ibid.* 75).

¹⁰⁷ „Slike u glavama“ prvi put u kontekstu stereotipa upotrebljava Lipman.

¹⁰⁸ Višegodišnje iskustvo u radu sa studentima pokazalo je da je nekada potrebno određeno vreme da studenti prihvate neke metode savremene nastave stranih jezika (Krželj 2011), a Cojner (Zeuner 2001) navodi da postoje i situacije u kojima su praktično usmereni postupci učenja nemogući, odnosno situacije kada se interkulturalno učenje mora podstaći tradicionalnim postupcima.

Poređenje kao „komplikovana jezička i kognitivna delatnost“ obuhvata sledeće postupke: a) identifikovanje (ustanoviti jednakost), b) diferenciranje (ustanoviti nejednakosti), c) komparaciju (meriti različitost u jednakosti) (*ibidem.*). Kada je reč o interkulturalnom poređenju u lingvopragmatici, ono se ne sme redukovati na svakodnevno poređenje koje svi, svesno ili nesvesno, konstantno vrše. Problem interkulturalnog poređenja jeste u tome što se porede različiti objekti prema različitim kriterijumima koji su uvek kulturno determinisani. Stoga je neophodno pronaći nivo poređenja koji će biti apstraktan i koji će prevazilaziti konkretne pojave u kulturi. Drugim rečima, neophodan je *tertium comparationis* (*ibidem.*).

Kada govorimo o tipovima interkulturalnog poređenja, moguće je napraviti razliku između: 1) adordinacije (određivanje relacije), 2) suprostavljanja sadržaja i očekivanja, 3) graduelne razlike (različita kvalifikacija i kvantifikovanje identičnih sadržaja), 4) negacije/nefenomena (pronalaženje nečeg nepostojećeg, što bi moglo biti), 5) postojanja (prikazivanje fenomena specifičnih za datu kulturu), 6) metapoređenja (poređenje stepena različitosti) (Müller 1988:70).

Značajan doprinos etabliranju metode poređenja u nastavi interkulturalne lingvopragmatike dao je i Miler-Žakije (Müller-Jaquier 2001:1231) koji polazi od pretpostavke da se proces interkulturalnog učenja odvija u tri koraka, odnosno da se može govoriti o tri komponente metodike interkulturalne lingvopragmatike.

Prva komponentna po Miler-Žakijeju je prikazujuća. Da bi se omogućila spoznanja sadržaja strane kulture neophodno je da se analizirani fenomen identifikuje u različitim kontekstima ciljne kulture. Prezentacija određenog lingvopragmatičkog pojma ili fenomena omogućava učenicima da je prepoznaju kao konkretan sadržaj učenja koji nije izolovan, već integrisan u širi kontekst lingvopragmatičkog sistema značenja. Navedenim pristupom lingvopragmatičkom pojmu naglašava se umreženost kulture. U ovoj fazi formulišu se hipoteze o potencijalnom značenju koje mora ostati otvoreno za eventualne modifikacije. Prikazani korak Miler-Žakije naziva internom

identifikacijom predmeta učenja sa aspekta strane kulture (*fremdkulturelle-interne Identifikation von Lerngegenständen*).

U drugom koraku dolazi do poređenja polazne i ciljne kulture, pri čemu polaznu osnovu čini pitanje funkcije analiziranog fenomena. Ključno pitanje u ovoj fazi poređenja jeste "koji predmeti, postupci, institucije i ideologije u polaznoj kulturi imaju funkciju da zadovolje date potrebe" (*ibid.* 1232) koje zadovoljava analizirani fenomen u ciljnoj kulturi. Razlike u distribuciji u polaznoj i ciljnoj kulturi upućuju na zaključak da funkcije fenomena koji se u polaznoj kulturi ređe javlja nego u ciljnoj preuzimaju druge institucije. Autor kao polaznu osnovu uzima pojam kafić (*Café*¹⁰⁹) čije funkcije u drugim kulturama mogu preuzeti bar, čajdžinica, klub i sl.

U trećem koraku analizira se dejstvo koje spoznate kulturne razlike imaju na učenike. Dejstvo Miler Žakije definiše kao vrednovanje iz perspektive monokulture. U tom procesu rekonstruiše se i analizira način na koji određena lingvopragmatička interpretacija utiče na reakcije učenika i na stvaranje interkulture.

Na osnovu predstavljenih metoda rada i analize dometa određenih metodskih postupaka, mogu se izvesti sledeći zaključci:

- Uspeh nastave lingvopragmatike u velikoj meri zavisi od precizne analize nivoa znanja na početku rada, odnosno od predznanja.

- Bavljenje određenim pitanjem lingvopragmatike mora obuhvatati različite nivoe realnosti i ne sme se redukovati na unapred određenu sliku o datoj zemlji.

- Zadaci u nastavi lingvopragmatike moraju se rešavati upotrebom metoda rada i radnih tehnika koje odgovaraju različitim nivoima jezičkih i lingvopragmatičkih znanja, a koje podstiču proces objektivizacije, tipologizacije i klasifikacije.

¹⁰⁹Miler-Žakije kao osnovu uzima poznati Milerov primer za zadatak ispitivanja značenja koji je detaljno prikazan u podpoglavlju 2.3.4.

2.3.4. Tipologija zadataka i vežbi za interkulturalno učenje

Kada je reč o interkulturalnom učenju i za nas posebno značajnoj interkulturalnoj lingvopragmatici, ne možemo govoriti o celovitoj tipologiji kakva recimo postoji za potrebe nastave stranog jezika orijentisane ka razvijanju komunikativne kompetencije. Na osnovu konsultovanih publikacija iz te oblasti može se zaključiti da je veliki broj autora pokušao da kreira tipologiju zadataka adekvatnih za postizanje ciljeva interkulturalnog učenja, pri čemu se mogu registrovati dve tendencije. Prva je da tipologije obuhvataju zadatke, vežbe i preporučene metode rada koji su već u upotrebi u nastavi stranih jezika, a druga da tipologije obuhvataju zadatke i tehnike rada preuzete iz drugih disciplina i oblasti rada, kao što je npr. internacionalni menadžment¹¹⁰.

Autori koji su se tim problemom bavili nude više tipova vežbi i zadataka, a predlozi sežu od prevođenja, preko opšteprihvaćenog projektnog rada do igri simulacija ili igri uloga. Krum (Krumm 1992:19) smatra da u nastavi lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama treba da budu zastupljeni sledeći zadaci: a) trening opažanja i senzibilizacija za sopstvenu kulturnu determinisanost, b) svesna konfrontacija i poređenje sopstvene determinisanosti sa kulturnim manifestacijama nemačkog govornog područja, c) istraživanje različitih značenja i pravljenje kolaža značenja, d) pravljenje protokola o sopstvenim iskustvima sa kulturnim razlikama, e) aktiviranje predznanja npr. asociogramima.

Hausova (House 1996:13-14) se zalaže za upotrebu nastavnih aktivnosti koje će, zahvaljujući interakciji, doprineti razvijanju svesti o jeziku i kulturi. Autorka smatra da su paralelni tekstovi i prevodi u kojima su interkulturalne razlike eksplicite dati pogodni i da omogućavaju sticanje saznanja i razvijanje svesti o razlikama u jezički i kulturno determinisanim normama komunikacije. Već je rečeno da su mnogi autori mišljenja da je jedan od ciljeva interkulturalnog učenja razvijanje senzibiliteta za razlike u opažanju, mišljenju i delanju. Po

¹¹⁰ Neki autori, poput Hausove, eksplicitno odbijaju mogućnost preuzimanja „materijala za trening iz interkulturalnog menadžmenta uvezenog iz SAD“ jer se njima, često čak učvršćuju već postojeće predrasude i stereotipi (House 1996).

Hausovoj, takav vid senzibilizacije u nastavi može se postići upotrebom vežbi (npr. vođenje dnevnika u kojima se prati proces učenja, posmatranje komunikativnog ponašanja pripadnika strane kulture i pripadnika kulture kojoj učenik pripada), beleženje kritičnih situacija. Posebno značajan je stav autorke da su potrebne teorijski usmerene vežbe, kao i praktične i komunikativno orijentisane vežbe, koje će omogućiti da se automatizuju i u svakom trenutku učine dostupnim znanja o kulturološkim i jezičkim razlikama. Primer takvih vežbi jesu igre, simulacije i scenarija. Simulacijom kritičnih situacija ne samo da se učenici upoznaju sa stranim navikama u komunikaciji, već se preispituju i sopstvene „navike interpretacije“ određenih uputstava za kontekstualizaciju (House 1996:12-18). Pored navedenih vežbi, treba pomenuti niz vežbi verifikovanih kroz praktičan rad¹¹¹, a to su:

- beleženje kritičnih interkulturalnih situacija,
- snimci posmatranja u kojima su učenici lično učestvovali u vidu autentičnih razgovora (razgovori u grupi),
- tonski snimci autentičnih razgovora u kojima učenici nisu učestvovali,
- snimljeni narativni intervjui o kritičnim interkulturalnim situacijama,
- otvorene igre (*Rollenspiel*), nakon kojih slede intervjui između učenika i govornika stranog jezika, promena uloga - tokom koje učenici igraju govornike stranog jezika i obrnuto.

Budući da veliki broj autora (House 1996, Nodari 1995, Müller-Jaquier 1994, Krumm 1992) kao adekvatne zadatke za postizanje ciljeva interkulturalne lingvopragmatike navode igru, simulaciju, projektni rad, tematski orijentisan rad, ili zadatke za prevenciju kritičkog incidenta (Utler, Thomas 2010) daćemo kratak prikaz karakteristika navedenih načina rada.

Projektna nastava¹¹², projektni rad ili projekat kao didaktički princip odvija se kao rad u grupama (Ziebell 1998:12). I u ovom nešto kompleksnijem vidu rada odnos nastavnika i studenata mora biti kooperativan i komplementaran, kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi. Karakteristika

¹¹¹ Reč je o vežbama korišćenim u „nemačko-američkim istraživanjima“ (House 1996).

¹¹² K. Frej (Frey 1996) govori o projektnoj metodi, a ne o projektnoj nastavi jer se u njegovoj koncepciji prevazilaze okviri institucionalno organizovane nastave.

projektnog rada jeste postojanje konkretnog cilja, a to je da omogući upotrebu jezika u autentičnim komunikativnim situacijama. Osim toga, karakteriše ga saradnja učenika i nastavnika u procesu planiranja i rada, pri čemu je zadatak nastavnika da ponudi jezička sredstva neophodna za realizaciju zadatka. Jedinstvo jezika i delanja ni u jednoj situaciji nije tako očigledno kao kod projektnog rada, jer se nastava i spoljno okruženje integrišu i prožimaju. Kada je reč o sredstvima za rad, značajno je da projektni rad obuhvata ne samo upotrebu uobičajenih nastavnih materijala i pomoćnih sredstava (kao što su rečnici, priručnici), već i računar, kameru, mikrofoni i dr. Prednost ovog vida rada jeste što se korektura, rad na gramatici, čitanje, pisanje i druge veštine koriste u konkretnim situacijama sa jasno definisanim ciljem, a to je poboljšanje proizvoda projektnog rada (postera, novina, predstave, reportaže, radio emisije i sl.). Projektna nastava odvija se u određenim fazama, i to: 1) inicijativa (učenici biraju temu), 2) skiciranje (prikupljanje ideja o odabranoj temi), 3) planiranje i zajedničko formulisanje plana rada (informacije o rokovima, podeli zadataka, uloga, dogovori o načinu prezentovanja rezultata), 4) realizacija toka prikupljanja podataka, 5) diskusija o rezultatima projekta, 6) objavljivanje rezultata široj javnosti, 7) vrednovanje (obuhvata i sakupljanje predloga za unapređivanje procesa rada) (Frey 1996 prema Polovina 2009: 492-493). Sa aspekta izmenjenog odnosa nastavnika i učenika karakterističnog za postkomunikativnu nastavu značajna je Nodarijeva (Nodari 1995:173) podela faza u spovođenju projekata. Tokom prve ili orijentacione faze nastavnik još ima vodeću ulogu, a svrha faze je da se aktuelizuje već postojeće znanje jezika i lingvopragmatike. Potom se radom na autentičnom materijalu mogu proširiti već postojeća znanja. Učenicima treba dati mogućnost da iz različitih perspektiva sagledaju problem kako bi se omogućila diferencijacija i problematizacija teme. Tokom naredne faze, faze planiranja, učesnici u projektu preuzimaju proces pripreme i realizacije projekta. Tada se diskutuje o mogućim varijantama projekta, modusima prezentacije, o definisanju materije koja se izučava, o pitanjima koja će sadržati intervju, o strategijama razgovora i tehničkim pitanjima. Neophodno je posebnu pažnju posvetiti jezičkim

aspektima, kako bi se učesnicima pružila pomoć u pripremi intervjua. U narednoj fazi, fazi istraživanja i kontakata, sakupljaju se potrebne informacije, bilo u bibliotekama, bilo putem intervjua na ulici ili razgovora sa stručnjacima. U sledećoj fazi, fazi obrade podataka, učesnici u projektu razmenjuju informacije o prikupljenim podacima, obrađuju materijal i konsultuju se o strukturi prezentacije. Tokom prezentacije rezultati projektnog rada prikazuju se van kruga učesnika u projektu, a tokom poslednje faze, faze evaluacije, analiziraju se ne samo rezultati stručnog rada, već i sam način učenja i ponašanja.

Značaj projektne metode proizilazi iz činjenice da on omogućava razvijanje većeg broja različitih kompetencija: 1) kompetencija vezana za temu, koja se odnosi na kontekst teme koja se obrađuje, 2) socijalna kompetencija, koja se razvija kroz rad i komunikaciju u grupi, preuzimanje odgovornosti za sopstveni rad i rad grupe, 3) metodička kompetencija, koja se razvija izborom metoda za pretraživanje literature za izabrane teme, formiranje grupa, 4) organizaciona kompetencija, koju učesnici razvijaju podelom zadataka, koordinacijom rada i rešavanjem organizacionih pitanja vezanih za vreme i prostor, 5) veštine pod kojima mislimo na praktične veštine neophodne za pravljenje plakata, rad na računaru i sl. (Polovina 2009:490-491). Zadaci nastavnika u projektnom radu mogli bi se sažeti na: 1) detaljne pripreme, 2) izbor nadređene teme, 3) definisanje toka projekta, koordinacija aktivnosti, 4) pružanje pomoći studentima u toku rada i savetovanje, 5) nadgledanje pravca u kom se kreću definisani ciljevi, praćenje procesa rada i, po potrebi, njegovo usmeravanje, 6) kontrola vremenske organizacije (*ibid.* 494).

Tematski orijentisana nastava jeste nastava čiju okosnicu čini određena stručna ili nadstručna tema koja se u više faza obrađuje iz različitih perspektiva (Klafki 1985:234). Za tematski orijentisanu nastavu pogodni su sledeći načini rada: studija slučaja, igra i simulacija. Posebno značajnom smatramo studiju slučaja kao način rada jer se koncentriše na teme specifične za određenu struku, pri čemu je najčešće reč o socijalno relevantnim temama. Za potrebe rada u nastavi lingvopragmatike veoma je značajno što studija slučaja „konfrontira

učenike sa praktičnim slučajevima iz različitih oblasti života“ i na taj način nudi mogućnost upoznavanja sa metodama konkretnog rešavanja praktičnih problema, ne ograničavajući se na sticanje teorijskih znanja (Kaiser 1983:440 cit. prema Nodari 1995:176). Po Nodariju (Nodari 1995:177), u metodskoj strukturi studije slučaja moguće je razlikovati najmanje pet faza. Tokom prve faze grupa se upoznaje sa materijalom za studiju slučaja, a to može biti opis određene situacije, tekst ili slika. Nakon toga se analizira slučaj i sagledava problem. Tokom naredne faze učenici prikupljaju dodatne informacije. U trećoj fazi se unutar grupe diskutuje o alternativnim mogućnostima rešenja problema, a u četvrtoj radne grupe porede različite varijante rešenja problema i odlučuju se za najbolju. U poslednjoj fazi se u plenumu prezentuju rezultati grupnog rada.

Igra (*Rollenspiel*) kao vid nastavnog rada ima dugu tradiciju u mnogim nastavnim predmetima, a Grishaber (Griesshaber 1989:4) igru ubraja u didaktičko-metodički „bazični element“ u nastavi stranih jezika. Sa pedagoškog i didaktičkog aspekta, igra se prvenstveno odnosi na socijalno učenje, zbog čega se tumači kao socijalna igra koja se najčešće upotrebljava u oblasti socijalnog, političkog učenja i učenja stranih jezika. U nastavi stranih jezika igra počinje da se primenjuje 70-ih godina prošlog veka da bi se prevazišla tradicija imitativno-reproduktivnog izlaganja dijaloga, što je bilo uobičajeno u udžbenicima tog vremena. Polazna ideja u primeni igre bila je da se učenicima pruži mogućnost da u određenim okvirima i osmišljenim situacijama relativno slobodno govore i na taj način otkriju potencijal koji strani jezik ima kao sredstvo komunikacije. Pod igrom Grishaber podrazumeva „stvarnu fazu igre, tj. delove nastave u kojima učenici delaju 'kao' u okviru unapred dodeljene uloge u fiktivnim situacijama datim u uputstvu za igru, pri čemu je njihovo delanje okvirno određeno unapred utvrđenim motivima i ciljevima“ (*ibid.* 5). Igra obuhvata tri faze (Nodari 1995:179): 1) priprema igre, koja sadrži uvođenje u fiktivnu situaciju i podelu uloga, prezentaciju potrebnih jezičkih sredstava. Nodari ovu fazu naziva motivacionom fazom i u nju ubraja i zadatke posmatranja i praćenja, 2) igra ili, po Nodariju, akciona faza, 3) refleksija (*ibidem.*). Značaj i potencijal igre u nastavi lingvopragmatike i interkulturalnom učenju proizilazi iz

činjenice da je reč o načinu rada koji je usmeren na određeni problem, na određeni konflikt i mogućnost rešavanja tog konflikta. Igru je moguće tesno vezati za sadržaje iz realnosti učesnika. Potencijal ovog načina rada za razvijanje interkulturene kompetencije proizilazi iz činjenice da se u igri razvijaju empatija, tolerancija, svest o ulogama, a uvežbava se distanciranje od postojećih uloga. Za razliku od nekada uobičajenih tekstualnih dijaloga u udžbenicima, igra nema tekstualni material, pa joj je cilj uživanje u određenu situaciju ili problem, pokušaj delanja u određenom kontekstu i analiza doživljenog iskustva. Pri tom se igra ne sme shvatiti kao reprodukcija stvarnosti, već mora ostati „rekonstrukcija stvarnosti u redukovanim uslovima“ (*ibidem.*) jer je u njoj zastupljena stvarnost promenjiva i ponovljiva. Kroz igre je moguće spoznati na koji način opažamo sebe i strano.

Sva tri prikazana načina rada u nastavi stranih jezika (projektni rad, igra i tematski orijentisan rad) mogu se povezati sa zadatom ispitivanjem značenja¹¹³, čiji je cilj da omogući sagledavanje kulturne pozadine koja se krije iza reči i iza površine opaženog. Reč je o značajnoj metodi i strategiji interkulturenog učenja koja se može predstaviti sledećom listom pitanja¹¹⁴ (Müller 1994: 45-57).

1. Unutrašnja/spoljna perspektiva: da li je reč o zatvorenom ili otvorenom prostoru, javnom ili privatnom, da li ljudi tamo odlaze sami ili u grupama?
2. Sociološka perspektiva: kojoj socijalnoj grupaciji pripadaju ljudi koji posećuju ta mesta i da li je reč o mlađim ili starijim osobama?
3. Perspektiva distribucije: u koje doba dana se taj objekat posećuje, šta se tamo konzumira, koliko se dugo zadržava?
4. Istorijska perspektiva: od kada postoje objekti tog tipa, da li su trenutno posebno aktuelni, u kom pravcu teče njihov razvoj?
5. Emocionalna perspektiva: da li objekat budi pozitivne ili negativne emocije?
6. Interkulturena perspektiva poređenja: po čemu se objekat razlikuje od sličnih objekata?

¹¹³ *Hinterfragung von Bedeutung*

¹¹⁴ Pitanja se u ovom slučaju odnose na nemački pojam „Cafe“ i treba ih shvatiti kao način pomoću kojeg je moguće približiti se fenomenima u stranoj kulturi, a ne kao model koji se bez adaptacije može primeniti na druge pojmove u stranoj kulturi.

7. Perspektiva interesa: koje interese imaju ljudi koji borave u objektima tog tipa?
8. Perspektiva simbola: šta simbolizuje objekat, kakvu reputaciju ima, kojim socijalnim grupacijama se pripisuje?

Predstavljeni zadatak može se smatrati adekvatnim sredstvom za semantizaciju pojmova u nemačkom jeziku koji imaju drugačiju konotaciju od ekvivalenata u srpskom jeziku, a njegov poseban kvalitet proizilazi iz činjenice da ne simplifikuje i ne redukuje značenje pojma na mali broj dimenzija.

Zadaci za prevenciju kritičnog incidenta, odnosno kritične situacije u interakciji i na njima utemeljen *Culture Assimilator Training* delo su grupe istraživača¹¹⁵ koja je pokušala da kreira material koji će pripremiti i omogućiti kontakt sagovornika iz različitih kultura. Pod kritičnim situacijama interakcije podrazumevamo tipične, svakodnevne i autentične interakcije koje sagovornici smatraju relevantnim (Utler, Thomas 2010:318). Reč je o situacijama interakcije koje se ne odvijaju prema očekivanjima sagovornika zbog čega ih oni doživljavaju kao iznenadne, nerazumljive reakcije sa konfliktnim potencijalom. Stoga su takve situacije često izvor pogrešnih interpretacija koje se mogu sprečiti ukoliko se sagovornicima ponude neophodna kontekstualna znanja. *Cultur Assimilator* čini zbir određenog broja kritičnih situacija u interakciji za koje su ponuđene četiri interpretacije od kojih student bira onu koju smatra najverovatnijom. U grupama koje imaju iskustva sa interkulturalnim kontaktima te situacije biraju sami studenti, a za potrebe grupa koje još nemaju takva iskustva upotrebljavaju se već gotove CI koje mogu biti u formi pisanog materijala ili filma¹¹⁶. Prikazani zadatak ima svoje prednosti i mane. Glavna zamerka mu je da redukuje učenje na kognitivni aspekt interkulturalnog učenja čime zanemaruje akcioni i emocionalni aspekt (*ibid.* 318). I pored toga, prikazani tip zadatka omogućava promišljanje sistema orijentacije u sopstvenoj i u stranoj kulturi što ga čini efikasnim za postizanje određenih ciljeva interkulturalne lingvopragmatike.

¹¹⁵ Fiedler, Mitchell, Triandis 1971:95-102 cit. prema Utler, Thomas 2010:318.

¹¹⁶ Utler i Tomas kao primer navode Kamhuberov materijal iz 1996 (Utler, Thomas 2010:322).

U kontekstu ovog rada, pored prikazanih tipova zadataka za postizanje ciljeva interkulture lingvopragmatike, značajna je tipologija zadataka kakvu nalazimo u prvom udžbeniku čiju okosnicu čini interkulturno učenje u nastavi stranih jezika. Reč je o udžbeniku „Sichtwechsel¹¹⁷“. Zadaci u ovom popisu su podeljeni u tri velike grupe, koje ujedno predstavljaju i parcijalne ciljeve interkulturnog učenja. Budući da je reč o veoma dragocenoj i, po našem saznanju, najkompleksnijoj i najsveobuhvatnijoj sistematizaciji različitih tipova zadataka i vežbi, prikazaćemo njene najznačajnije elemente.

Autori udžbenika zadatke i vežbe za interkulturno učenje u nastavi stranih jezika svrstavaju u sledeće grupacije: 1) *zadaci za treniranje opažanja* (slobodni komentari slika, zvuka, opažanja, asocijacija i misli; opisi viđenog, čutog; promene toka određenog događaja¹¹⁸; procenjivanje ljudi ili situacija; manipulisanje slike¹¹⁹; pričanje priča prema slikama), opis slika u tri koraka (opisivanje, interpretacija, formulisanje ličnih utisaka), promena perspektive, redukcija opažanja (samo na miris ili samo na zvuk) (Bachman et.al 1995:34-36), 2) zadaci koji služe otkrivanju značenja i formiranju pojmova: spekulisanje o „praznim mestima“¹²⁰; asociogram; kolaž značenja sastavljen od različitih slika i vrsta tekstova¹²¹; unošenje na skale i smeštanje u koordinatne sisteme; pronalaženje prototipova; utvrđivanje kriterijuma; određivanje prioriteta; utvrđivanje razlika u značenju između sličnih pojmova, vizuelizacija kroz preseke; postavljanje pitanja¹²²; pravljenje statistika i sprovođenje anketa, istraživanje „kontratema“ odnosno ponašanja koje nije statistički relevantno;

¹¹⁷ Bachmann, S. et al. 1995. Sichtwechsel. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München. Klett.

¹¹⁸ Ista slika se različito interpretira ako se postavi na različita mesta u priči, stripu, kao što se i priča u slikama različito interpretira ukoliko se izostavi neka slika ili joj se promeni mesto.

¹¹⁹ Odnos prema slici se manipuliše tako što joj se dodaju različiti komentari.

¹²⁰ Uklonjeni delovi teksta ili slike podstiču na formulisanje hipoteza.

¹²¹ Učenici samostalno pronalaze slike i tekstove vezane za određeni nemački pojam i kontrastiraju sa kolažom na maternjem jeziku.

¹²² Misli se na pitanja kojima se može istražiti značenje datog pojma u određenom socijalnom kontekstu. Sistematska pitanja su pogodna ne samo kod istraživanja pojmova nepoznatih u učenikovoju kulturi, kao što je „Schultüte“, već i kod naizgled jednakih, kao što su kafić, kafe, kafana.

krizni eksperimenti¹²³; projekat (*ibid.* 37-40), 3) kontrastiranje, pronalaženje nadređenih pojmova; klasifikacija i svrstavanje prema kriterijumima; trening empatije; kontrastiranje ličnih asocijacija; uopštavanje i diferencijacija; stereotipi i vrednovanje; logičko povezivanje (*ibid.* 40-42). 4) zadaci i vežbe koje služe razvijanju komunikativne kompetencije u interkulturalnim situacijama: analiza komunikativnih namera, jezičkog izraza; analiza tokova komunikacije i komunikativnih strategija; analiza vrste teksta; analiza stila i poređenje stilova; promena registra; variranje vrste teksta; *feedback*; uvežbavanje smenjivanja partnera u dijalogu (prekid, davanje reči, preuzimanje reči); perspektivizacija¹²⁴; reverbalizacija¹²⁵; metakomunikacija (*ibid.* 42-45).

2.3.5. Kriterijumi za selekciju sadržaja za nastavu lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama

U naučnim krugovima u kojima se lingvopragmatici poriče naučnost ili se kritikuje njen zahtev za totalitetom, često se može čuti argument da su nastavnici koji se bave lingvopragmatikom „Rundumwissenschaftler“¹²⁶. Isti termin koristi se i kao ilustracija problema selekcije sadržaja adekvatnih za postizanje ciljeva lingvopragmatike. I zaista, ako pođemo od ciljeva nastave lingvopragmatike i proširenog pojma kulture, koji predstavlja polazište u savremenoj didaktici lingvopragmatike, dolazimo do naizgled nerešivog problema koji se može formulirati pitanjem: kako izvršiti selekciju sadržaja koji će udovoljiti tako mnogobrojnim zahtevima? Nikola Kremzer (Kremzer 1983:28) smatra da je za organizaciju nastave na lingvopragmatičkom principu neophodno od početka odrediti „generalnu liniju“ i odgovoriti na pitanja: koje

¹²³ U određenim situacijama partner u komunikaciji ponaša se neočekivano, odnosno namerno pogrešno. Krizni teoretičari smatraju da je glavni izvor krize *kritični incident* shvaćen kao stresan, opasan ili traumatski događaj (Mihic 2008:2). Predstavljeni zadatak pomaže u sagledavanju sopstvene reakcije u interkulturalnoj situaciji u kojoj se sagovornik nenamerno ponaša neočekivano.

¹²⁴ Perspektiviranje podrazumeva mogućnost da se sagovornik obavesti o perspektivi iz koje se iznosi određeni stav.

¹²⁵ Kada sagovornik želi da proveriti da li je pravilno razumeo iskaz sagovornika, on svojim rečima ponavlja sadržaj iskaza sagovornika i interpretira ga.

¹²⁶ Pauldrach 1991:5, Wormer 2004:13.

zemlje nemačkog jezičkog područja treba obuhvatiti i u kojoj srazmeri, koja tematska područja treba obraditi i da li, kako i u kom obimu treba kontrastirati pojedine zemlje nemačkog jezičkog područja, kako međusobno, tako i sa našom zemljom? Kremzerova preporuka napisana je pre 3 decenije i može joj je štošta zameriti, ali ono što od nje svakako možemo zadržati jeste ideja o „generalnoj liniji“ u procesu selekcije sadržaja, a tu generalnu liniju u kontekstu savremene nastave lingvopragmatike predstavljaju interkulturno učenje i razvijanje ključnih kompetencija.

Mnogo je teoretičara pokušalo da doprinese rešenju ovog kompleksnog problema u nastavi lingvopragmatike, a među njima posebno treba naglasiti ulogu Amera (Ammer 1994), Kruma (Krumm 1994), Šmita (Schmit 1980), Nojnera (Neuner 1994), Peninga (Penning 1995) i Vitea (Witte 2006). Međutim, i pored njihovog nesumljivog doprinosa rešenju problema, do danas ne postoji opšteprihvaćen okvir za izbor tema i sadržaja za nastavu lingvopragmatike nemačkog jezika ili, kako kaže Cojner, „ne treba očekivati jednoznačne principe i kriterijume koji se mogu lako primeniti“ (Zeuner 2001:44). Kao rezultat njihovih napora danas imamo nekoliko spiskova tema ili lista kriterijuma koje valja uzeti u obzir prilikom izbora nastavnih tema ili evaluiranja već postojećih. Međutim, nepostojanje „obavezujućeg kanona sadržaja lingvopragmatike“ (Buttjes 1989:116) ne znači da je izbor materijala u kurikulumu lingvopragmatike sasvim proizvoljan. Izbor koji će prethoditi kreiranju kurikuluma mora da omogući „učenje na primeru ili uzorku¹²⁷“ koje ne obuhvata totalitet predmeta koji se obrađuje. Buttjesovo polazište je značajno jer podstiče prevazilaženje kognitivnog koncepta koji kulturu zemlje čiji se jezik izučava tretira kao totalitet i insistira na sveobuhvatnoj slici kulture. Neki teoretičari, kao npr. Cojner (Zeuner 2001:44), smatraju da sami sadržaji više nisu odlučujući, već je bitno u kojoj meri izabrani sadržaji omogućavaju razvijanje kompetencija ophođenja prema stranom, odnosno doprinose razvoju stavova prema stranom. Govoreći o kompetencijama ophođenja prema stranom, Cojner navodi sledeće sposobnosti:

¹²⁷ exemplarisches Lernen

- sposobnost da se samostalno istraži strana stvarnost,
- sposobnost da se strana stvarnost interpretira sa stanovišta sopstvenog kulturnog identiteta,
- sposobnost traženja, nalaženja i ocenjivanja različitog autentičnog materijala, kao što su tekstovi na stranom jeziku, slike ili predmeti,
- sposobnost da se u stranoj stvarnosti adekvatno ponaša.

Spisak sposobnosti sugerije da u nastavi lingvopragmatike više nisu bitni podaci, već da je u jednakoj meri važno i proceduralno znanje shvaćeno kao znanje o mogućnostima prikupljanja informacija i njihove obrade.

Selekcija materijala, po Buttjesu (Buttjes 1989:116), može se vršiti na osnovu interesovanja polaznika, na osnovu njihove komunikativne kompetencije, na osnovu opisa stranog društva ili određivanjem kulturnih interferencija. Navedeni elementi mogu se ujedno interpretirati i kao osnovna pitanja od kojih u izboru materijala valja poći. Opšti kriterijumi bili bi formulisani na osnovu odgovara na pitanja:

- na kojem nivou je komunikativna kompetencija polaznika,
- na koji način je opisano strano društvo,
- da li sadržaj koji biramo sadrži: a) elemente koji se veoma razlikuju od sopstvene kulture, pa ih je stoga lako porediti, b) elemente koji su naizgled jednaki, pa ih je stoga teže porediti i primetiti razlike, ili c) elemente koji svedoče o međusobnom uticaju jedne kulture na drugu. U slučaju nastave nemačkog jezika kod nas, mogu se pronaći sadržaji koji poseduju sve navedene elemente, a na nastavniku je da izabere koji zadovoljavaju najveći broj kriterijuma za selekciju sadržaja.

Za potrebe izrade kurikuluma i definisanja standarda kvaliteta značajna je Peningova (Penning 1995:632) tipologija materijala za lingvopragmatiku. Ona obuhvata tri osnovne grupe materijala: 1) Sirovi materijal *Rohmaterialien*, koji se deli na primarno jezički materijal (zakoni, ugovori, diplome, flajeri, manifesti, oglasi za stanove i oglasi lične prirode), primarno slikovni (planovi grada, reklame, izborni plakati i izborne reklame) i materijale u vidu objekata (izborni listići, računi, novčići, ordenje i sl.). 2) Materijali sa „naglašenim informacijama“

meinungsbetonte Materialien, koje autor deli na tekstove za čitanje (delovi stručnih knjiga, novinski članci i izveštaji), tekstove za slušanje (radijske vesti i izveštaji) i vizuelne odnosno, mešovite materijale (tabele, statistike, fotografije, karte, folije, televizijske vesti, televizijski izveštaji). 3) Materijali u kojima je naglašen određeni stav *meinungsbetonte Materialien*, a njih čine tekstovi za čitanje (isečci iz kritičkih spisa, sećanja, komentari u novinama, pisma čitalaca, književni tekstovi sa odgovarajućom tematikom), tekstovi za slušanje (tonska dokumenta, govori, intervju, pesme) i vizuelni, odnosno mešoviti materijali (karikature, umetničke fotografije, intervju na televiziji, televizijske reportaže, dokumentacije, igrani filmovi)¹²⁸. Osim navedene tipologije tekstova i medija, Pening je formulisao i osnove za izbor materijala i njihovu didaktizaciju, koje su posebno zanimljive budući da su koncipirane prema potrebama pripreme nastave lingvopragmatike za strane studente u Nemačkoj. Govoreći o selekciji materijala, Pening (*ibid.* 634-635) navodi sledeće osnovne smernice:

1. Autentičnost, od koje se može odstupiti jedino ukoliko je reč o uvodu u temu ili rezimeu koji bi sažeo sve informacije.
2. Upotreba novinskih članaka u ograničenoj meri. Koliko god novinski tekstovi delovali kao najočigledniji isečci strane stvarnosti i koliko god bili dostupni, oni imaju i određene deficite koji se lako uočavaju u radu, jer zahtevaju intenzivnu inferenciju, a sadrže i veliki broj karakteristika jezika novinarstva kao što su određene metafore, idiomi i sl.
3. Kratki tekstovi iz novina ili knjiga *kleine Text-Häpchen*, koji su lako dostupni i autentični.
4. Perspektivizam, pod kojim autor misli na tekstove u kojima je jasno zastupljen određeni stav. U nastavi bi takvi tekstovi trebalo da budu zastupljeniji od čisto informativnih materijala jer takvi, subjektivni tekstovi omogućavaju postavljanje pitanja i zauzimanje određenog stava, odnosno artikulisanje sopstvenog gledišta.

¹²⁸ Navedena tipologija bila je od velikog značaja u kreiranju upitnika za ispitivanje interesovanja studenata i nastavnika jer je omogućila da ispitamo za koji od navedenih vrsta materijala ispitanici pokazuju najveće interesovanje.

5. Interkulturni perspektivizam mora biti dopunjen interkulturnim poređenjem, pri čemu su posebno pogodni tekstovi u kojima stranci svedoče o nemačkoj stvarnosti ili Nemci o stranoj stvarnosti. Takvi tekstovi predstavljaju dobar primer određenog stanovišta i načina mišljenja.

6. Samostalni rad studenata, koji je moguće inicirati i navođenjem izvora za svaki tekst i stavljanjem na raspolaganje tekstova za produblјivanje teme.

7. Spisak tema za lingvopragmatiku mora ostati otvorena zbirka koja se stalno dopunjava i koja se ne može vezati za jasnu jezičku progresiju ili striktnu didaktizaciju, kao što je to slučaj sa udžbenikom stranog jezika (Penning 1995, 635). Iako je značaj Penningovih smernica za izbor lingvopragmatičkog materijala neosporan, smatramo da su neopravdano izostavljeni književni tekstovi, koji imaju poseban značaj u nastavi lingvopragmatike.

Veliku pomoć u procesu selekcije sadržaja nude nam i Šmitovi kriterijumi (Schmidt 1980:292) koji obuhvataju sledeće oblasti: institucionalne datosti, tekstove, adresate, nastavnike, psihologiju učenja, didaktiku i metodiku. Pod institucionalnim datostima Šmit podrazumeva kurikulume i sve obaveze koje iz njega proizilaze, kao i institucionalni okvir u kojem se nastavnik stranog jezika kreće. Kada je reč o tekstu, drugoj oblasti koju navodi Šmit, neophodno je osvrnuti se: a) na pitanje jezičkog modela ili modela teorije komunikacije od kojeg nastavnik polazi i b) na način na koji izabrano polazište utiče na njegove odluke u procesu didaktizacije. Drugo pitanje usko vezano za tekstove jeste pitanje njihove istorijske determinisanosti i društvenih okolnosti u kojima su nastali¹²⁹ (*ibid.* 293). Tekst se ne može pravilno razumeti i interpretirati van konteksta. Sledeće pitanje koje se odnosi na tekst jeste pitanje o propozicionalnim, ilokutivnim i perlokutivnim aspektima teksta¹³⁰, kao i pitanje o jezičkom nivou i „enciklopedijskom nivou“ na kojem se tekst nalazi, odnosno kakva je gramatika, registar i stil, koja teorijska i empirijska znanja su neophodna da bi se tekst razumeo. U domenu adresata i u domenu nastavnika treba, smatra Šmit, odgovoriti na pitanje umenja, htenja, moranja i

¹²⁹ Šmit misli na mesto i vreme publikacije teksta, na ciljnu grupu kojoj je namenjen.

¹³⁰ Pitanja koja po Šmitu treba postaviti jesu: Koji se isečak stranosti krije iza teksta? Koje jezičke akcije konstituiše tekst? Kakvo dejstvo se očekuje od teksta? (*ibidem.*)

raspoloživosti. Pod umenjem i znanjem Šmit podrazumeva sledeća tri nivoa: a) znanja i umenja u domenu leksike, gramatike i stila kojima raspolažu učenici, odnosno kojim znanjima i veštinama raspolaže nastavnik u domenu jezičke kompetencije, kontekstualnih znanja, didaktike, b) poznavanje konteksta, odnosno datosti u stranoj kulturi, c) produktivne i receptivne kompetencije učenika u stranom jeziku. Pod htenjem Šmit misli na motivaciju za učenjem, na očekivanja koje imaju učenici, na motivaciju koju ima nastavnik i na ciljeve koje je postavio. Pod moranjem se podrazumevaju veštine i kvalifikacije koje su definisane institucionalnim okvirom, a pod raspoloživošću se podrazumeva mogućnost pristupa informacijama i nastavnim sredstvima. U domenu psihologije učenja Šmit navodi četiri elementa: a) postojanje kulturno uslovljenih barijera, a koje se odnose na kulturne, socijalne, religiozne ili moralne prepreke ili postojanje tabu-tema¹³¹, b) jezičko-strukturne osobenosti maternjeg jezika koje mogu dovesti do grešaka, c) model u psihologiji učenja koji služi kao polazište, d) kapacitet za učenje i predznanja učenika. U domenu didaktike, Šmit analizira pitanje nastavnih ciljeva, oblika nastave (monolog, dijalog i polilog) i tipove komunikacije (kontaktivni, argumentativni, narativni i diskursivni) koji proizilaze iz didaktičkog modela i koncepta za koje se nastavnik odluči. Budući da Šmit u svojoj analizi nije uneo interkulturene ciljeve lingvopragmatike jer lingvopragmatiku posmatra kao „kontekstualno znanje“, u ciljeve se ubrajaju: jezičke veštine, komunikativna kompetencija, analitička i metajezikička veština, sposobnost obrade teksta, prikupljanje informacija van nastavnog procesa. Najzad, u okviru poslednjeg principa koji navodi, a to je metodika, Šmit podseća na značaj upotrebe medija, različitih tipova tekstova,

¹³¹ Ovaj aspekt se u praksi pokazao veoma važnim za postizanje definisanih nastavnih ciljeva. U nastavi nemačkog jezika struke na Filozofskom fakultetu već godinama se obrađuje tema političke korektnosti u jeziku, njena jezička manifestacija i realizacija u nemačkom jeziku, te stavovi govornika sa nemačkog govornog područja o toj temi. Nakon upoznavanja sa temom i obrade materijala u vidu diskusije, prave se paralele i poređenja sa stanjem u našoj sredini i razmatraju stavovi studenata o analiziranom problemu. Simptomatično je da su u određenim društvenim okolnostima, kao što su npr. bile devedesete godine XX veka, studenti pokazivali negativan stav prema analiziranoj temi, obrazlažući svoje neslaganje time da u našem društvu postoje mnogo ozbiljniji problemi od mocionih sufiksa za izvođenje zanimanja u ženskom obliku. Taj stav se vremenom promenio, da bi poslednjih godina bilo očito pojačano interesovanje za navedenu temu, i to prvenstveno među studentkinjama.

povezivanja sa kontekstualnim znanjem na maternjem jeziku, povećanje motivacije. Spisak Šmitovih kriterijuma upečatljivo oslikava svu složenost procesa selekcije materijala. Izabrani materijal treba, dakle, da udovolji interesovanjima učenika, a potom da zadovolji veliki broj kriterijuma kako bi se mogao smatrati didaktički opravdanim.

Zanimljiv pristup pitanju kriterijuma za analizu sadržaja lingvopragmatike nalazimo kod Amera (Ammer 1994:31). Aspekt sa kojeg Amer prilazi problemu selekcije jeste upotrebljivost tekstova za proces razumevanja nemačke kulture, odnosno slika Nemačke koja se prenosi preko selektovanih sadržaja. Amer materijale, odnosno udžbenike, deli na one koje su usmereni na usvajanje jezika, one koji su usmereni na prenošenje informacija o kulturi i one koji su usmereni na komunikaciju (*ibidem.*). U analizi Amer nadalje pravi razliku između slika o Nemačkoj koje su prikazane u udžbeniku na osnovu sledećih kriterijuma: intenzitet informacija koje se tiču kulture i lingvopragmatike, prezentacija nemačke kulture, (normativno dokumentaristički način prezentacije podataka, afirmativni način prezentovanja, problemska orijentacija u prezentovanju i kritičko-emancipatorski vid prezentacije), vrednovanje života u Nemačkoj, slika Nemačke koja se implicite prezentuje.

Od postojećih registra tema posebno valja istaći značaj Nojnerovog (Neuner 1994) registra tema iz 1994. godine i Krumovog (Krumm 1994) „Stokholmskog kataloga kriterijuma“¹³². Preteču navedenih registara predstavlja Manhajmski katalog kriterijuma za valorizaciju udžbenika *Mannheimer Gutachten*. Reč je o spisku kriterijuma za ocenu udžbenika za nemački jezik, koji je nastao na inicijativu Odeljenja za kulturu Ministarstva inostranih poslova Nemačke 1975. Na čelu autorskog interdisciplinarnog tima nalazili su se Ulrich Engel i predstavnici Instituta za nemački jezik (Engel 1977:9-29). Kriterijumi objavljeni u ovom dokumentu odnose se na didaktičku koncepciju, lingvističke osnove (razmatra se izbor jezičke građe, način posredovanja gramatičkih sadržaja, izbor tekstova itd.) kao i na udeo literarnih i

¹³²KrumovStokholmskikatalogdetaljnojeprikazanupodpoglavlju6.2.2.3.

lingvopragmatičkih elemenata kojim se ocenjuju tri kategorije: a) didaktička koncepcija udžbenika, b) lingvističke osnove, c) izbor tema. Književnost i lingvopragmatika bili su uvršćeni u kategoriju izbor tema. Kriterijumi koji se odnose na lingvopragmatiku su: a) društvena stvarnost, b) životne situacije, c) geografske realije, d) perspektiva kulturnog relativizma (Krumm 2010:1219).

Po Nojneru (Neuner 1994a:23) teme za nastavu lingvopragmatike na interkulturnoj osnovi mogu se izvesti iz osnovnih antropoloških kategorija, a to su:

1. život i smrt,
2. identitet (ja, postojanje, lične osobine),
3. život u porodici (srodnički odnosi, "mi", odnos sličnosti, pripadnost),
4. život u široj političkoj zajednici (društvena pravila),
5. partnerski odnosi (prijateljstvo, ljubav: odnosi među polovima),
6. stanovanje,
7. okruženje (fizičke osobenosti, odnos prema životnom okruženju),
8. rad,
9. obrazovanje i vaspitanje,
10. odmaranje/umetnost (aktivnosti bez neposredne materijalne koristi; slobodno vreme i zabava),
11. zadovoljavanje potreba i potrošnja,
12. učestvovanje u saobraćaju/mobilnost (iskustvo prostora),
13. komunikacija (upotreba znakovnih sistema/mediji),
14. zdravstvena zaštita (zdravlje, bolest, higijena),
15. vrednosni sistem, pravila ponašanja (etika, religija),
16. odnos prema istoriji (doživljaj vremena),
17. duhovna i psihička iskustva (refleksija i unutrašnja reprezentacija realnosti, imaginacija, sećanja, samorefleksija, emocionalnost i sl.).

I najzad, problem selekcije sadržaja ne može se odvojiti od problema progresije. Osnovu progresije u nastavi stranih jezika čini progresija od jednostavnijih ka kompleksnijim jezičkim fenomenima. Pored jezičke i pragmatičke progresije nastava stranih jezika mora sadržati i eksplicitnu

progresiju poznavanja strane kulture koja treba da doprinese razvijanju interkulturalne kompetencije (Witte 2006: 33). U nastavi lingvopragmatike ne može biti reči o linearnoj progresiji karakterističnoj za nastavu jezika, pa stoga govorimo o cikličnoj progresiji koju Pening (Peninng 1995) prikazuje na „modelu mreže“, a Vite (Witte 2006) na modelu progresije sa sedam nivoa.

Vite (Witte 2006:) smatra da selekcija materijala mora početi od progresije i definiše sedam nivoa progresije, ne smatrajući ih preskriptivnim pravilima već principima koji se u skladu sa potrebama i interesovanjima svake pojedinačne grupe mogu modifikovati.

Prvi nivo. Vite polazi od dinamičnog shvatanja kulture kao procesa koji se ne može u potpunosti ograditi od druge kulture. Stoga je moguće registrovati česta preklapanja i mnoštvo zajedničkih elemenata u polaznoj i ciljnoj kulturi. U prvoj fazi pristupanja stranoj kulturi treba selektovati sadržaje koji svedoče o zajedničkoj tradiciji i zajedničkim životnim iskustvima, a učenicima treba pružiti mogućnost da uporede sopstvene i strane konstrukte. Nastavni cilj na prvom nivou jeste spoznaja da pripadnici strane kulture "za zadovoljavanje psihičkih, socijalnih i fizičkih potreba koriste mogućnosti koje im njihova kultura stavlja na raspolaganje" (Witte 2006:35). Najadekvatniji metod rada za prvi nivo je igra (*Rollenspiel*).

Predmet rada na drugom nivou su autostereotipi i heterostereotipi. Vite (*ibid.* 36) naglašava da nastava može doprineti "rekonstrukciji, dekonstrukciji i konstrukciji deklarativnog i proceduralnog znanja o stranoj kulturi". Cilj nastave na drugom nivou jeste razvijanje svesti o postojanju stereotipa i autostereotipa i njihovo kritičko preispitivanje.

Učenike na trećem nivou treba na osnovu limitiranih interkulturalnih iskustava osposobiti za parcijalno preuzimanje tuđe perspektive i distanciranje od sopstvene uloge. Navedeni cilj moguće je postići uspostavljanjem relacije između konfiguracija polazne i ciljne kulture, pri čemu se biraju situacije iz svakodnevnog života ili određeni leksički elementi. Spoznaja kulturnih obrazaca koji determinišu vokabular, gramatiku, jezik i društvo treba da podstakne učenike da sagledaju sopstvenu kulturnu determinisanost. Tim

postupkom moguće je, smatra Vit (*ibid.* 37), inicirati kognitivno i afektivno razumevanje interpretativnih obrazaca strane kulture.

Na četvrtom nivou treba sadržinski i situativno povezati stečena znanja o intepretativnim obrascima strane kulture sa razumevanjem strane kulture, kako bi učenici uvideli relativnosti jezičkih i kulturnih obrazaca. U skladu sa tim treba birati sadržaje koji reflektuju kulturnu determinisanost sopstvenog mišljenja, opažanja i delanja. Cilj je da se podstakne otvorenost u mišljenju i time "razbije habitus" (*ibidem.*) Distanciranje od sopstvene uloge pri tom podrazumeva i kognitivni i afektivni nivo. Za četvrti nivo rada pogodne su diskusije, igre i zadaci za prevenciju kritičnog incidenta.

Na petom nivou interpretativni obrasci strane kulture povezuju se sa sopstvenim interpretativnim obrascima i time se relativizuju. Taj proces omogućava "transformaciju monokulturno indukovane sigurnosti u sopstveno opažanje, razumevanje i delanje" (*ibid.* 38). Na nivou pet se obrasci strane kulture mogu inkorporirati u mentalne konstrukcijske osnove. Najpogodniji vid rada za peti nivo su simulacije.

Cilj rada na šestom nivou je da se makar parcijalno prihvate kulturno uslovljene razlike u obrascima opažanja, razumevanja i delanje, odnosno da se razvije empatija. I za ovaj nivo od presudnog je značaja povezivanje kognitivnih i afektivnih komponenti.

Na poslednjem, sedmom nivou dolazi do povezivanja elemenata polazne i ciljne kulture čime se učenicima omogućava suvereno kretanje između različitih interpretativnih obrazaca i njihova adekvatna primena u određenoj situaciji. Reč je, dakle, o razvijenoj interkulturnoj kompetenciji.

Vitov model progresije u interkulturnom učenju višestruko je značajan za didaktiku interkulture lingvopragmatike jer sadrži ne samo smernice za progresiju i selekciju sadržaja, već pruža relevantne informacije o mogućnostima razvijanja interkulture kompetencije i zadacima kojima se taj cilj može postići.

Drugi model ciklične progresije predstavlja Peningov (Pening 1995) „Model lingvopragmatike kao mreže“ koji pruža informacije za fazu

produbljanja već izabrane teme. Reč više nije o selekciji sadržaja, već o mogućnostima da se izabranom sadržaju kao nadređenom pojmu priđe sa različitih aspekata. Na primeru *Berlin - glavni grad*, Pening demonstrira mogućnost didaktizacije određenog tematskog jezgra (*ibid.* 631). Izabranom fenomenu treba prići sa institucionalnog, tematskog, političkog, istorijskog, pragmatikog i kulturnog polazišta. Pening na primeru grada Berlina kao tematskog jezgra dalje diferencira svako od nevedenih polazišta. Tako pod okriljem političkog aspekta predlaže sledeće specifične teme: izbori, partije, aktuelni problemi, politika prema strancima, dok se aspekt kultura može približiti temama kao što su Berlin - grad kulture, zlatne dvadesete godine XX veka, Berlin kao motiv u književnosti, filmu, slikarstvu. Sa ideološkog aspekta može se analizirati problem identiteta Nemaca, način na koji se on sagledava spolja, mentalitet Nemaca, a sa institucionalnog: federalizam, ustav, tržišna privreda, savezna vlada. Prikazani model lingvopragmatike kao mreže posebno je pogodan za izbor materijala namenjen heterogenim grupama, odnosno grupama studenata koji se temama iz lingvopragmatike bave u okviru nastave nemačkog jezika na različitim nefilološkim fakultetima jer omogućava produbljanje izabrane teme u više različitih pravaca prema aktuelnim interesovanjima i potrebama studenata.

U kontekstu umrežavanja treba sagledati i Betermanov (Bettermann 2001:1222) predlog za selekciju nastavnih materijala. Prilikom selekcije lingvopragmatičkog materijala valja poći, tvrdi autor, od ključnih reči (*Schlüsselwörter*). Reč je o kulturno specifičnim pojmovima čijom semantizacijom dolazimo do saznanja o širem tematskom okviru i samim tim boljeg razumevanja određene teme. Ovim putem moguće je, smatra autor, sagledati aktuelno i istorijsko značenje određenog teksta. Rad sa ključnim rečima mora biti organizovan prema induktivnom principu, što podrazumeva da polaznu osnovu istraživanja predstavlja pojam na osnovu kojeg je moguće rekonstruisati i sistematizovati "tematski isečak kulturno specifične stvarnosti" (*ibidem.*). Procesi rekonstrukcije i sistematizacije, pri tom umnogome zavise od sociokulturnog predznanja, nivoa poznavanja stranog jezika i kompetencija

nastavnika¹³³. Prikazani postupak Beterman razlaže na sledeći način: percepcija teksta → stvaranje hipoteza → posredovanje značenja → recepcija teksta → asocijativno stvaranje pojmovnih polja → umrežavanje pojmova → klasifikacija i povezivanje tema. Beterman (*ibid.* 1223) način rada sa ključnim rečima ilustruje sledećim primerom:

Tema: javni život

Podteme: politički sistem i političke institucije, politička kultura, izbori, stranci, partije, crkva, uloga žene, mediji i sl.

Ključni pojmovi: *Kanzlerdemokratie, Gleichstellungsbeauftragte, "Osi", "Wesi", abfackeln, abwickeln.*

Prikaz mogućih klasifikacija i kriterijuma za selekciju sadržaja lingvopragmatike koji je ovde dat ne pretenduje na celovitost, već predstavlja izbor modela relevantnih za ovaj rad. Na osnovu navedenih smernica, klasifikacija i kriterijuma za selekciju sadržaja, ne mogu se formulisati jednoznačni i opštevažeći kriterijumi i principi, ali se mogu izdvojiti oni koji pružaju informacije neophodne za:

a) formulisanje pitanja u upitniku kojima će se što tačnije ispitati za koje sadržaje ispitani studenti pokazuju posebno interesovanje, kako u tematskom, tako i u formalnom smislu,

b) kreiranje poglavlja u okvirnom kurikulumu za lingvopragmatiku koje se odnosi na selekciju sadržaja, a koje će sadržati neophodne informacije o tipologiji materijala, načinima povezivanja i produbljivanja sadržaja, mogućnostima uvođenja što većeg broja perspektiva u sagledavanju određenog problema,

¹³³I Buttjes (Buttjes 1989:116) smatra da se selekcija materijala može vršiti na osnovu interesovanja polaznika, na osnovu njihove komunikativne kompetencije, na osnovu opisa stranog društva ili određivanjem kulturnih interferencija. Navedeni elementi mogu se ujedno interpretirati i kao osnovna pitanja od kojih u izboru materijala valja poći. Opšti kriterijumi bili bi formulisani na osnovu odgovara na pitanja: a) na kojem nivou je komunikativna kompetencija polaznika, b) na koji način je opisano strano društvo, c) da li sadržaj koji biramo sadrži: 1) elemente koji se veoma razlikuju od sopstvene kulture, pa ih je stoga lako porediti, 2) elemente koji su naizgled jednaki, pa ih je stoga teže porediti i primetiti razlike, ili 3) elemente koji svedoče o međusobnom uticaju jedne kulture na drugu. U slučaju nastave nemačkog jezika kod nas, mogu se pronaći sadržaji koji poseduju sve navedene elemente, a na nastavniku je da izabere koji zadovoljavaju najveći broj kriterijuma za selekciju sadržaja.

c) definisanje standarda kvaliteta udžbenika koji se odnose na nastavne sadržaje.

U tom smislu, na osnovu predstavljenih kriterijuma, klasifikacija i smernica, mogu se izvesti sledeći zaključci:

- skup izabranog materijala ne predstavlja sveobuhvatnu sliku kulture zemalja nemačkog govornog područja,
- selektovani materijal treba da omogući razvijanja kompetencije ophođenja prema stranom,
- progresija mora biti ciklična,
- sadržaji treba da budu povezani prema modelu mreže,
- selektovani materijal treba da bude iz sve 3 grupe materijala po Peningu.

Na osnovu rečenom moguće je definisati sledeće zahtevi za selekciju sadržaja:

- a) osnovni kriterijum za selekciju sadržaja je interesovanje studenata,
- b) selekcija mora biti utemeljena u osnovnim antropološkim kategorijama,
- c) selektovani materijal mora da omogući razumevanje germanofonih kultura i njihove stvarnosti,
- d) selektovani materijal treba da reflektuje problemsku orijentaciju i kritički prikazuje stranu realnosti,
- e) selektovani materijal odgovara produktivnim i receptivnim veštinama u stranom jeziku, teorijskim, kontekstualnim, empirijskim znanjima kojima studenti raspolažu.

2.3.6. Oblici evaluacije u nastavi interkulturene lingvopragmatike

Sastavni deo svakog nastavnog procesa jeste i provera znanja, odnosno postignuća. Kada je reč o nastavi stranog jezika, mogu se proveravati znanja, veštine i sposobnosti, odnosno kontrolisati i evaluirati, ukoliko je reč o njihovom ocenjivanju. Kontrolisati se može, kaže Kremzer, svaka komponenta komunikativne kompetencije u skladu sa nastavnim ciljevima (Kremzer 1983:152). Pre analize instrumenata za evaluaciju u nastavi interkulturene

lingvopragmatike neophodno je da izvršimo terminološko razgraničavanje pojmova vezanih za proveru znanja koji se u praksi često upotrebljavaju sinonimno. Pod **proverom znanja** podrazumevamo sistematsko prikupljanje podataka, pismeno ili usmeno, o meri u kojoj se student približio željenim postignućima. Pod **ocenjivanjem** podrazumevamo kvalitativnu analizu koja treba da nam pruži informacije o stepenu ostvarenosti određenih ciljeva. Reč je o procesu merenja i vrednovanja postignuća. Pod **vrednovanjem** podrazumevamo određivanje ostvarenosti ciljeva, imajući u vidu uslove u kojima su rezultati postignuti. **Evaluacija** je pedagoški proces koji obuhvata sve navedene procese i definiše se kao proces praćenja, vrednovanja i merenja efekata u procesu obrazovanja.

Kada govorimo o nastavi stranih jezika, testove prema sadržaju možemo podeliti na one kojima se testiraju lingvistička kompetencija, komunikativno-pragmatičke kompetencije i lingvopragmatičke kompetencije. Testovima za proveru lingvopragmatičke kompetencije proveravaju se proceduralna i deklarativna znanja koja se odnose na kulturološke osobenosti jezičke zajednice (Durbaba 2011:150). Evaluacija u nastavi lingvopragmatike kompleksniji je proces od evaluacije nastave stranog jezika, koja je usmerena isključivo na evaluiranje jezičko-lingvističke kompetencije.

Sve dok se lingvopragmatika oslanjala na uže shvatanje kulture kao dela visoke kulture, a u praksi ograničavala na transmisiju faktičkog znanja o dostignućima visoke kulture i geografiji zemalja nemačkog govornog područja, evaluacija se sprovodila u skladu sa zakonitostima po kojima su evaluirani i drugi aspekti poznavanja stranog jezika. Prošireni pojam kulture, koji sa sobom donosi i izmenjene ciljeve nastave lingvopragmatike, otvara za sada još nerešen problem mogućnosti objektivne provere učeničkih postignuća. O kompleksnosti problema svedoči i mali broj predloga, teorijskih smernica i konkretnih testova. Dok je broj teoretičara koji su se bavili izučavanjem ciljeva nastave lingvopragmatike, a posebno one na interkulturalnim osnovama, impresivan, očit je deficit u domenu kontrole i provere znanja ove multidimenzione i visokokompleksne kompetencije. Tek broj 18 stručnog

časopisa „Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschsprachenunterrichts“ sadrži članke u kojima se raspravlja i o evaluaciji (Zeuner 2001: 85). Autori ovih članaka su Hakl, Langer i Simon-Peland i Badštibner-Kizikova i Radiševska. Međutim, ni dvadeset godina nakon formulisanja interkulture paradigme ne postoje usaglašeni instrumenti za evaluaciju i merenje interkulture kompetencije (Hu/Byram 2009). Stoga ćemo se na ovom mestu ograničiti na prikaz najznačajnijih pokušaja kreiranja instrumenata za evaluaciju interkulture komunikativne kompetencije i najčešće praktične probleme koje su autori na različite načine pokušali da reše.

Većina kritičara interkulture postavke i interkulture kompetencije kao nastavnog cilja osporava mogućnost ocenjivanja date kompetencije, budući da njene konstitutivne komponente čine i afektivni elementi i stavovi, tolerancija, empatija, tolerancija protivurečnih iskustava ili bolje razumevanje sopstvene i tuđe perspektive za koje su neadekvatne uobičajene metode evaluacije. Osim navedenog, interkulturalnost pretpostavlja i postojanje određenih karakternih osobina kao što su otvorenost ili tolerantnost, koje se u školskim uslovima mogu samo uslovno naučiti, za koje do sada ne postoje validni testovi, niti se u skorijoj budućnosti može očekivati njihovo pojavljivanje. Kada govorimo o afektivnim elementima postavlja se ne smao pitanje da li se oni mogu evaluirati, već i da li je to dozvoljeno (Blazek 2008:111). Bajram (Byram 2000:9) tvrdi da se evaluacija interkulture kompetencije ne može smatrati legitimnom ukoliko se njome ocenjuje osoba i njena ličnost. Ona ima opravdanje isključivo ukoliko je u funkciji prikaza trenutnih kompetencija učenika. Bajram predlaže da se evaluacija interkulture kompetencije u nastavnom procesu odloži do trenutka kada su učenici dovoljno zreli da samostalno, pomoću testova za samoevaluaciju, ocene svoju interkulture kompetenciju (Byram 1994:138).

I kritičari i zagovornici interkulture postavke priznaju da je njen najveći nedostatak nepostojanje empirijski utvrđene osnove za testiranje postignuća (Müller/Gelbrich 2001:256). Problem je dvojak i odnosi se, s jedne strane, na činjenicu da se postignuće specifičnih ciljeva nastave interkulture lingvopragmatike ne može vrednovati postojećim testovima, a s druge strane,

rezultati interkulturene lingvopragmatike očituju se tek kroz razgovor u nastavi. Da bi se ovaj aspekt nastave stranog jezika mogao testirati, neophodno je, smatraju Miler i Gelbrih, uvesti u nastavu jezika metajezičke forme i različite perspektive koje su učenicima neophodne u rešavanju zadataka (*ibidem.*).

Kada je reč o izboru adekvatnih oblika evaluacije, nastavnik se nalazi pred nizom problema sa kojima se susreće i prilikom selekcije sadržaja, a to su po Halini Stasijak (Stasiak 1995 cit. prema Zeuner 2001¹³⁴): a) način evaluacije u mnogome determinišu sam nastavnik i ciljna grupa, b) izabrane metode evaluacije uvek predstavljaju izbor i, samim tim, neizostavnu simplifikaciju, c) nastavnik mora da pravi razliku između znanja insajdera i znanja autsajdera i d) izabrane forme evaluacije zavise od obrađenih sadržaja i, samim tim se, kao i sadržaji, ne mogu unapred definisati. Autorkin spisak Cojner dopunjava u nekoliko tačaka. U prvoj tački Cojner tvrdi da bi evaluacija morala da obuhvati kako methodske sadržaje učenja¹³⁵, tako i tematske¹³⁶, a stavovi ne bi trebalo da se evaluiraju (Zeuner, 2001:86). U praktično usmerenom radu učenici i nastavnik moraju zajedno snositi odgovornost i učestvovati u procesu evaluacije postignuća. I najzad, Cojner se slaže sa Badštibner-Kizikovom i Radiševskom i smatra da se teškoće u ocenjivanju moraju prihvatiti i da je neophodno o njima diskutovati sa učenicima.

Na pitanje da li se interkulturalna kompetencija uopšte može evaluirati, teorija daje različite odgovore. Veliki broj teoretičara smatra da se navedeni problem može prevazići samo izmenjenim pristupom radu, odnosno upotrebom projekta kao metode rada, pri čemu bi se rezultati takvog rada ocenjivali već utvrđenim postupcima za evaluaciju projekata. Tako Lazaresku (Lazarescu 1998b:253) u svom rezimeu o prednostima projektnog rada navodi da on omogućava da se kulturne sličnosti i razlike učine produktivnim u nastavnom procesu, da je upravo takvim načinom rada moguće sagledati sopstvenu kulturnu kompetenciju i proširiti je interkulturalnom kompetencijom.

¹³⁴ Reč je o neobjavljenom rukopisu Haline Stasijak: *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs, Deutsch*. Revidierte Erprobungsfassung, MEN Warszawa 1995.

¹³⁵ Pod metodskim sadržajima učenja Cojner podrazumeva znanja i metode koji su neophodni za razumevanje stranog.

¹³⁶ Tematski sadržaji učenja su, po istom autoru, tematsko poznavanje činjenica i podataka.

Budući da okosnicu projektnog rada ne čini samo sticanje znanja, a posebno ne enciklopedijskog, već bavljenje problemima proizašlim iz interesovanja samih učenika, a koji su motivisani njihovim potrebama, rezultati takvog rada moraju se evaluirati drugačijim sredstvima. Po autoru, evaluacija mora obuhvatiti ne samo krajnji proizvod u vidu referata, kolaža i sl., već i sve druge etape i korake koji su prethodili stvaranju određenog proizvoda, a to su podela zadataka, sakupljanje materijala, njegova selekcija, rad na proizvodu i, najzad, njegova prezentacija. Ocena bi, smatra Lazaresku, trebalo da bude proizvod većeg broja ocena koje je učenik dobio tokom rada na projektu, a članovi jedne grupe morali bi imati istu ocenu (*ibidem.*). Lazareskuov predlog samo je delimično primenjiv u praksi. Njegova manjkavost proizilazi iz činjenice da autor ne nudi konkretne predloge kako bi se navedene etape rada ocenjivale. Za upotrebu projekta kao adekvatnog načina rada plediraju i Hakl, Langner i Simon-Pelanda (Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998:11), koji smatraju da novi načini rada zahtevaju i nove forme evaluacije. Uspešnost projektnog rada, smatraju autori, ne može se meriti zadacima za višestruki izbor, već u proces evaluacije treba integrisati kako proizvod rada, tako i sam proces. Značaj rada grupe autora proizilazi iz činjenice da nude konkretne predloge za evaluaciju procesa rada. Reč je o projektnom planu koji treba da sadrži kriterijume za ciljeve koje treba postići, a koji su u kooperaciji definisali učesnici u projektu i nastavnik. Radni plan učesnicima treba da omogući praćenje postignuća, a novina pristupa proizilazi iz zahteva da se podeli odgovornost za postignuće definisanih ciljeva. Predstavljeni model deo je Koncepta DACH, koji je preko udžbenika kreiranih na nemačkom govornom području trebalo da bude distribuiran u sve delove sveta gde se nemački jezik izučava kao strani.¹³⁷

I Badštibner-Kizikova i Radiševska (Badstübner-Kizik, Radiziszewska 1998:16) smatraju da se evaluacija interkulturene kompetencije ne sme redukovati na ocenu kvantiteta kognitivnih nastavnih sadržaja, jer bi se time

¹³⁷ Autori su pretpostavljali da će van granica nemačkog jezičkog područja „novi oblik ocenjivanja“ biti teže prihvaćen jer je u njegovoj osnovi „zapadnjačka pedagoška osnova“. Široj primeni modela evaluacije mogu, smatrali su autori 1998, doprineti distribucija udžbenika i stručna usavršavanja nastavnika nemačkog jezika van nemačkog govornog područja (Hackl, Langner, Simon-Pelanda 1998:11).

zanemario deo nastavnih sadržaja. Autorke smatraju da treba koristiti vidove evaluacije kojima se može vrednovati proces, a ne kvantum znanja u određenom trenutku. U svom izveštaju o rezultatima implementacije novog kurikulumu lingvopragmatike na Učiteljskoj akademiji u Poljskoj, autorke navode sledeće postupke koje su primenjivale: razgovor o problemima koji su proistekli iz rada na određenim temama, zauzimanje stava uz argumentovanje, prepoznavanje i adekvatno formulisanje problema i protivurečnosti. Sama evaluacija se sprovodila tako što su pozitivno ocenjivani pokušaji da se „misli i vidi više i dalje nego što je to moguće u granicama kursa“, odnosno da se pronađu dodatne informacije i prepoznaju odnosi i međuzavisnosti. Autorkama je bilo značajno i da studenti uvide da je materijal nepotpun i da je izabran prema određenim kriterijumima. Međutim, prikazani pristup takođe pokazuje nedostatke, o čemu govore i same autorke, smatrajući da se „teškoće u ocenjivanju moraju prihvatiti“ (Badstübner-Kizik/Radziszewska 1998:16).

Većina autora koja se bavila problemom evaluacije podvlači razliku između konstitutivnih elemenata interkulturene kompetencije koji se mogu evaluirati i onih koji za sada ne mogu. Kamerer (Camerer 2007:10) podseća da je u središtu interkulturene kompetencije komunikativna kompetencija, „za koju je najznačajniji medij jezik, sa svojim neverbalnim i paraverbalnim elementima“. Teorijski fundirani, empirijski validni objektivni testovi za evaluaciju jezičke kompetencije, podseća autor, postoje već godinama i predmet su zasebne naučne discipline. Da bi se mogla evaluirati interkulturena kompetencija, potrebno je odgovoriti na niz otvorenih pitanje. Kamerer smatra da bi metakomunikativnim kompetencijama trebalo dati veći značaj.

"Generalno, reč je o vezi tema, scenarija, govornih intencija i notacija, uključujući i komponente koje se odnose na oblast pragmatike, tekstualne gramatike i rečenične gramatike, sve do povratka u oblast semantike, i time ponovo do tema i scenarija, ne izostavljajući pri tom interkulturene komunikativne situacije." (Camerer 2007:11)

Erdmenger takođe podseća da se meriti i ocenjivati mogu samo oni elementi kod kojih postoji reakcija učenika, bilo jezička, bilo u ponašanju. Stav

se teško može utvrditi, jer su motivi koji su u osnovi reakcije veoma različiti, zbog čega je „definitivno svrstavanje indikativnog ponašanja i realno postojećeg stava problematično“ (Erdmenger 1996:68). Stoga se, smatra Erdmenger, evaluacija mora ograničiti na oblast veština i znanja.¹³⁸ Zanimljiv predlog za evaluiranje aspekata koji se odnose na lingvopragmatske sadržaje a ne impliciraju stavove i ponašanje nalazimo kod Perlman-Balmeove (Perlman-Balme 1998:47-50) koja u svojoj analizi grešaka govori o pet kriterijuma koji nam mogu pomoći u proceni da li je posredi greška i koja težina joj se valja pripisati. Prvi kriterijum je jezička korektnost – pod njom se podrazumeva odstupanje od jezičkog sistema jezika ili određenog jezičkog oblika. Drugi kriterijum je razumljivost – pod njom se podrazumeva pitanje da li greška utiče na komunikaciju, da li je otežava ili onemogućava. Za navedeni kriterijum je važno reći da autorka smatra da odstupanje od jezičkog sistema koje ne dovodi do nesporazuma ne treba vrednovati kao grešku. Treći kriterijum je najznačajniji za evaluiranje sadržaja lingvopragmatike i odnosi se na kulturnu primerenost i primerenost situaciji. Pod primerenošću se misli na verbalnu ili neverbalnu adekvatnost ili povredu socio-kulturno determinisanih pragmatskih normi, odnosno neispunjavanje očekivanog ponašanja u određenoj situaciji, kao što su npr. oslovljavanje i pravila učtivosti. Četvrti kriterijum odnosi se na „determinisanost nastavom“, koju autor definiše kao „preskriptivnu normu“ koju određuje udžbenik, gramatički priručnik ili sam nastavnik. I poslednji kriterijum predstavlja „fleksibilni kriterijum“ koji se odnosi na same učenike i koji zavisi od faze u nastavnom procesu, od nivoa na kom se učenici nalaze, od njihovih individualnih poteškoća u procesu učenja. Ovaj kriterijum formuliše

¹³⁸ Erdmenger navodi pokušaje izrade instrumenata za ocenjivanje stavova i mišljenja u oblasti lingvopragmatike koje je 1978. opisao Arndt. Arndt navodi četiri tipa testa: 1) Non-Disguised Structured Test, u kojem ispitanici sami beleže svoju reakciju na određen stimulus, 2) Non-Disguised Non-Structured Test, u kojem ispitanici nisu unapred informisani o svrsi testiranja i imaju mogućnost da na određene stimulse reaguju verbalno ili neverbalno (iz njihovih reakcija se potom iščitavaju određeni stavovi i tumačenja), 3) Disguised Structured Test, pod kojim se podrazumevaju testovi koji imaju za cilj da pomoću objektivnih metoda ispitaju stavove i mišljenja (ovu vrstu testiranja sprovode školovani psiholozi, 4) Non- Disguised Non-Structured Test, oslanja se na slobodne odgovore u npr. upitnicima, esejima, intervjuima. (Erdmenger 1996:68)

kojim učenicima u kojim situacijama i pod kojim okolnostima određenu grešku treba ignorisati, tolerisati ili korigovati.

Za kraj je bitno pomenuti da danas postoje razvijeni testovi za evaluaciju interkulture kompetencije koji su izrađeni u formi testa za samoevaluaciju. Reč je o tržišno orijentisanim testovima namenjenim poslodavcima. Najpoznatiji test tog tipa je INCA 2004, test za merenje interkulture kompetencije koji obuhvata tri dela: „interkulturen pasoš“, koji treba da sadrži sve zvanične ocene i potvrde „interkulturen biografiju“, a to su lična iskustva koja su doprinela razvoju interkulture kompetencije, i „interkulturen dosije“, koji sadrži sva dokumenta koja svedoče o razvoju i stanju interkulture kompetencije¹³⁹. Ostaje otvoreno pitanje da li test samoevaluacije, razvijen za potrebe tržišta rada, treba da se upotrebljava u sistemu kontinuirane evaluacije postignuća učenika i studenata.

Zaključno se može reći da u naučnom diskursu ne postoji konsenzus oko pitanja evaluacije u nastavi lingvopragmatike na interkulture osnovama i da se izdvajaju dva suprostavljena polazišta. Jedno zastupaju autori koji smatraju da se stavovi i ponašanje ne mogu evaluirati, drugo autori koji smatraju da se problem sa evaluacijom ovog aspekata interkulture komunikativne kompetencije može prevazići izborom određenih formi rada kao što je projektni rad. Veliki značaj u procesu evaluiranja, sa tim se slaže najveći broj autora, moraju imati metakomunikativne kompetencije.

¹³⁹ (http://www.incaproject.org/de_downloads/22_INCA_portfolio_German_final.pdf)

3. Nastava nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima

U današnje vreme smo svedoci sve intenzivnijeg prožimanja internacionalnih privrednih i kulturnih struktura koje je zahvatilo skoro sve profesije i oblasti ljudskog delovanja i koje se direktno odrazilo na nastavu stranih jezika struke na nefilološkim fakultetima. Neophodna kvalifikacija na globalizovanom tržištu rada danas je, pored komunikativne kompetencije na stranom jeziku, i interkulturalna kompetencija. Da bi bili kadri da saraduju, komuniciraju i razmenjuju iskustva sa stranim partnerima, budućim stručnjacima su – pored znanja jezika – neophodna i znanja o vrednosnom sistemu, običajima i navikama koji su karakteristični za kulturu kojoj sagovornik pripada. U skladu sa aktuelnim stanjem i potrebama, cilj nastave stranih jezika struke mora biti proširen i na kulturnu i na interkulturalnu kompetenciju. Neka istraživanja posvećena problemu mesta i značaja razvijanja interkulturalne kompetencije u nastavi nemačkog jezika u osnovnim i srednjim školama u Srbiji (videti: Grujičić 2011, Krželj 2011) pokazala su da se interkulturalna kompetencija ne razvija u meri u kojoj bi to sa aspekta savremene didaktike/metodike nemačkog jezika bilo neophodno. Razloga je više, a najčešće su pominjani: a) nepostojanje jasnih smernica u postojećim planovima i programima, b) neadekvatan nastavni materijal, c) nedostatak neophodnih medija npr. pristup internetu, d) nedovoljna obučenosť nastavnika, e) nedovoljan fond časova. Prikazano stanje s jedne strane, i zahtevi globalnog tržišta s druge strane, pred nastavu stranih jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji postavljaju nove zahteve. Nastava na univerzitetskom nivou treba da kompenzuje deficite u interkulturalnom obrazovanju i da obezbedi uslove za razvijanje lingvističke, kulturne i interkulturalne kompetencije, kako bi se budućim stručnjacima obezbedili razvopravni uslovi na internacionalnom, ali i na domaćem tržištu rada.

Preduslov za realizaciju definisanog cilja jeste analiza stanja, uloge i funkcije nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji. U skladu sa navedenim zahtevom, u ovom poglavlju ćemo prikazati osobnosti nastave

nemačkog jezika struke, vidove njegovog pojavljivanja i, u skladu s tim, specifične ciljeve, sadržaje i nastavne principe koji ih determinišu. Kako bismo nastavu nemačkog jezika struke sagledali u širem, istorijskom kontekstu, osvrnućemo se na dugu istoriju koju nemački jezik struke ima u Srbiji, ali i na aktuelno stanje nastave na nefilološkim fakultetima u pogledu statusa predmeta, fonda časova, nastavnih ciljeva i sadržaja ne samo u našoj sredini, već i šire.

3.1.1. Tipovi nastave stranih jezika struke

Nastava stranih jezika struke više je od drugih tipova nastave stranih jezika usmerena ka potrebama polaznika, ka specifičnim sadržajima i vrstama tekstova, zbog čega se u praksi javlja veliki broj različitih didaktičkih pristupa i tipova kurseva. Od kada je jezik struke u žiži naučnog interesovanja, na nemačkom govornom području nastalo je nekoliko relevantnih tipologija nastave stranog jezika struke. Tipologije pri tom polaze od različitih kriterijuma klasifikacije, među kojima su najčešći: polaznici, nastavni cilj, stručna oblast ili bazičan lingvistički pristup. Tako npr. Šreder (Schröder 1988:33) u svojoj tipologiji polazi od sledećih kriterijuma: mesta, ciljne oblasti, stručne kompetencije polaznika, veštine koje valja razvijati, stručne kompetencije nastavnika, jezika na kom se nastava odvija. Na osnovu mesta moguće je napraviti razliku između nastave stranog jezika struke koja se izvodi u zemlji čiji se jezik uči i nastave u zemlji u kojoj taj jezik ima status L2. Prema nastavnom cilju, nadalje moguće je napraviti razliku između nastave usmerene na određenu struku i nastave usmerene na nauku uopšte. Kada je reč o stručnoj kompetenciji polaznika, pravimo razliku između nastave namenjene stručnjacima, budućim stručnjacima i nastave namenjene laicima. Veštine koje u nastavi treba razvijati odnose se samo na nastavu za buduće stručnjake i dele se na nastavu koja objedinjuje različite veštine i nastavu u kojoj je akcenat na jednoj ili više veština, odnosno na veštini pisanja, slušanja, govora i razumevanja. I poslednja dva kriterijuma su: stručnost nastavnika (koja može

biti visoka i niska), i nastavni jezik (koji može biti L1 ili L2) (*ibidem.*). Šrederov diferencirani prikaz zanemaruje razvoj jezičkih vještina na maternjem jeziku (Fluck 1992:21), zbog čega je adekvatnija Hačinsonova i Votersova podela (Hutchinson/Waters 1981:30) jer makar i simbolično prikazuje zajednički koren i zajedničke osobine maternjeg i stranog jezika. U prikazu Hačinsona i Votersa iz korena stabla u kojem je učenje i komunikacija proizilaze učenje jezika, zatim učenje engleskog jezika, potom učenje jezika kao maternjeg, kao stranog ili kao drugog stranog jezika. Iz engleskog jezika kao stranog nadalje se odvađa grana ka učenju engleskog u posebne svrhe *english for specific purposes*, da bi se prikaz završio nabranjem pojedinačnih jezika struke, kao što su jezik u medicini, stručni jezik u psihologiji, tehničkim naukama itd. Prikazana tipologija reflektuje lingvistički i didaktički veoma problematičan pristup, smatra Fluk (*ibidem.*), prema kojem nastava jezika struke nema specijalni status. Iako strani jezik struke posmatramo „samo“ kao funkcionalni varijetet, odnosno podsistem opšteg jezika, on ipak poseduje lingvističke osobenosti i razlikuje se od drugih varijeteta i u domenu didaktike i u pogledu tipova tekstova ili semantike. To potvrđuje, tvrdi Fluk, i sama praksa, koja je pokazala da je za stručni diskurs i stručni prevod neophodno ciljano usvajanje stranog jezika struke (*ibidem.*). Zato Fluk polazi od postavke da stručno obrazovanje i u L1 i u L2 karakteriše stručnost i rad sa stručnim tekstovima. Razlika između ta dva vida obrazovanja proizilazi iz nastavnog jezika, obima i intenziteta integracije lingvističkih aspekata. Kada se ti faktori stave u korelaciju sa osobenostima nastave stranog jezika struke, kao što su mesto na kom se nastava izvodi, nivo stručnosti i sl., moguće je dobiti osnovu za tipologiju. Fluk dodaje da predstavljena tipologija ne može da obuhvati sve konstelacije nastave i sve aktivnosti u stručnoj komunikaciji (*ibid.* 24). Osnova za tipologiju omogućava samo grubu diferencijaciju prema stručnim aspektima i aspektima specifičnim za nastavu (osobenosti adresata, stepen stručnosti, koordinacija učenja jezika i učenja struke, nastavni jezik i dr.). Prema *mestu održavanja nastave* razlikujemo nastavu u zemlji i nastavu u inostranstvu¹⁴⁰, prema *instituciji u kojoj se nastava odvija*

¹⁴⁰ Shodno navedenoj podeli razlikujemo *studienvorbereitender Deutschunterricht* kao nastavu

razlikujemo školu, preduzeće i univerzitet, prema *adresatima* kojima je nastava namenjena razlikujemo mlade, odrasle polaznike, laike, buduće stručnjake i stručnjake, prema *nivou znanja* pravimo razliku između početnika i polaznika čije su jezičke kompetencije na niskom, srednjem ili visokom nivou. Prema *nastavnom jeziku* razlikujemo nastavu na L1,L2 i L3, a prema *nastavnom cilju* nastavu delimo na nastavu usmerenu na razvijanje praktičnih kompetencija i nastavu usmerenu na razvijanje jezičkih kompetencija. Kada govorimo o *razvoju jezičkih kompetencija*, nastava može biti usmerena na razvijanje produktivnih (govor i pisanje) ili receptivnih veština (razumevanje, čitanje). Učenje stranog jezika struke može se odvijati uporedo sa usvajanjem stručnog znanja ili nezavisno od tog procesa. I poslednji parametar jeste *stručnost nastavnika stranog jezika*, koji može biti lingvista ili stručnjak u nekoj drugoj naučnoj oblasti (*ibid.* 25). Flukova tipologija pokazuje mnoga podudaranja sa poznatom Relkeovom (Roelke 1999:157-158) tipologijom, koja takođe obuhvata stručno obrazovanje i na L1 i na L2. Analizirajući nastavu stranih jezika struke za polaznike L1 i stranih jezika struke za polaznike L2, Relke je došao do podele nastave stranog jezika struke na osam tipova. Prva podela odnosi se na nastavu namenjenu stručnjacima i nastavu namenjenu laicima. Sledeća podela polazi od toga da li je predmet nastave opšti jezik struke ili jezik određene struke. Shodno tome, Relke pravi razliku između *nastave opšteg jezika struke za laike* kojima je to L1 (cilj nastave je prevazilaženje barijera u stručnoj komunikaciji i poboljšanje receptivne kompetencije), drugo je *specijalizovana nastava stranog jezika struke za laike* kojima je to maternji jezik (retko se sreće u praksi i reč je o npr. višim kursevima u večernjim školama), treće *opšta nastava stranih jezika za stručnjake* kojima je to L1, četvrto *nastava specijalizovanog jezika struke za stručnjake* kojima je to L1, a koja je produžetak nastave stranih jezika (cilj je usavršavanje produktivnih i receptivnih kompetencija u stručnom jeziku), peto *opšta nastava stranog jezika struke za laike* kojima je to L2 (*ibid.* 158), šesto *specijalizovana nastava*

koja se izvodi na nemačkom govornom području i namenjena je studentima sa drugih govornih područja koji svoje akademsko obrazovanje započinju na nemačkim, austrijskim ili švajcarskim univerzitetima i *studienbegleitender Deutschunterricht* kao nastavu namenjenu studentima nefiloloških fakulteta van nemačkog govornog područja.

stranog jezika struke za laike kojima je to L2, sedmo *opšta nastava stranih jezika struke za stručnjake* kojima je to L2 i osmo *specijalizovana nastava stranog jezika struke za stručnjake* kojima je to strani jezik koji bi za cilj imao ne samo usavršavanje produktivnih i receptivnih jezičkih kompetencija, već i prevazilaženje prepreka u stručnoj komunikaciji (*ibidem.*).

U ovom radu pod nastavom stranog jezika struke podrazumevamo nastavu koja se odvija u zemlji u kojoj se jezik uči na univerzitetu na L2, a koja je namenjena mladim polaznicima, budućim stručnjacima. Nastavu izvode za to školovani lingvisti, u našem slučaju diplomirani germanisti¹⁴¹. Nastavni ciljevi nastave stranog jezika struke jesu razvijanje praktičnih kompetencija u stranom jeziku struke, odnosno razvijanje produktivnih i receptivnih veština, i to sinhrono sa obukom u matičnoj struci. Predznanje stranog jezika kod polaznika je na niskom ili srednjem nivou, a nastava se odvija na L2, uz upotrebu maternjeg jezika.

3.1.2. Ciljevi, principi, sadržaji i funkcija nastave nemačkog jezika struke

Nastava stranog jezika struke u svom razvoju prolazila je kroz različite faze i preživela je mnoge transformacije. U svojim počecima ona se ograničavala na savladavanje leksike specifične za dati jezik struke, da bi se vremenom sve više okretala sintaktičkim osobenostima i vrstama tekstova specifičnim za izučavanu struku.

U srpskog jezičkom okruženju pod nastavom stranih jezika struke podrazumeva se nastava namenjena budućim stručnjacima koja se najčešće odvija na univerzitetskom nivou. Uopšteno gledano, cilj nastave stranih jezika struke bio bi da se usavrše produktivne i receptivne kompetencije. Specifičnost nastave stranih jezika proizilazi iz zahteva da udovolji različitim potrebama i same struke i stranog jezika.

Aneliza Fearnas nastavu stranog jezika struke definiše na sledeći način:

¹⁴¹ videti: Pravilnik o načinu i postupku sticanja zvanja i zasnivanje radnog odnosa nastavnika Univerziteta u Beogradu, Opšte odredbe, Član 1. (2008:2).

"Pod nastavom stranog jezika struke podrazumeva se nastava stranog jezika koja se odnosi na struku, te je varijanta nastave stranih jezika sa specifičnim ciljem da se u skladu sa potrebama polaznika razvije praktična kompetencija u struci." (Fearn 2002:169)

Praktična kompetencija (*Handlungskompetenz*) u struci tumači se kao sposobnost polaznika da se na stranom jeziku informišu i sporazumeju u skladu sa strukom. Po Bulmanovoj i Fearnsovoj (Buhlman, Fearn 2000:87) praktična kompetencija omogućava polaznicima da u skladu sa svojim intencijama izvuku maksimum informacija iz pisanih i usmenih tekstova i da se izraze jednoznačno i dovoljno diferencirano u skladu sa svojim stručnim znanjem. Da bi to mogli, polaznici moraju biti upoznati sa osobenostima stručne komunikacije koja je determinisana određenom kulturom, tradicijom i položajem struke, odnosno profesije, u društvu, a moraju mu biti poznate i situacije koje su specifične za usmenu komunikaciju (*ibidem.*).

Bitno polazište u definisanju osobenosti nastave stranih jezika jeste, smatraju autorke, da li se nastava izvodi sa polaznicima koji imaju predznanje ili sa početnicima. Nastava za polaznike koji već vladaju standardnim stranim jezikom sadržinski i metodički se nadovezuje na nastavu stranog jezika tokom prethodnog školovanja, od koje se razlikuje po specifičnom pristupu u obradi semantike, gramatike i pragmatike. Nastava sa polaznicima koji nemaju predznanja standardnog jezika može se izvoditi na dva načina. Dugotrajniji i finansijski zahtevniji jeste način koji podrazumeva savladavanje standardnog jezika i potom obrazovanje u datoj stručnoj oblasti na stranom jeziku. Drugi, brži i isplativiji način, jeste nastava čiji je cilj upoznavanje odabranih relevantnih pojava iz stranog jezika struke. Prilikom izbora takvog postupka, prvo treba izabrati oblasti koje su najrelevantnije za stručnu komunikaciju i potom ih obrađivati u nastavi. Preostale pojave u jeziku struke polaznici bi morali da usvoje tokom dodatnog učenja stručnog jezika. Ovakav pristup najviše opravdanja ima nacionalnom naučnom planiranju projekata sa internacionalnim učesnicima. Cilj obuke u navedenim okolnostima bio bi ograničen na receptivne kompetencije u međunarodnoj komunikaciji.

Fearnsova smatra da nastava stranog jezika struke, ukoliko treba da doprinese ujednačenom razvoju produktivnih i receptivnih veština, treba da počne na srednjem nivou i da obuhvata minimum 400 nastavnih časova (*ibid.* 170). Nastava se pri tom izvodi u stručno homogenim grupama koje mogu biti veoma usko stručno usmerene. Fearnsova, pored smernica za pripremu nastavnog materijala za homogene grupe, daje koristan savet za rad sa stručno heterogenim grupama, kakve u praktičnom radu na nefilološkim fakultetima najčešće susrećemo. Po autorki, alternativno rešenje za grupe koje pohađaju strani jezik struke a pripadaju različitim strukama bio bi izbor interdisciplinarnih naučnih oblasti, kao što su ekologija i zaštita prirode (*ibidem.*). Nastava stranih jezika može biti koncipirana kao specifična nastava stranog jezika struke ukoliko polaznici raspolažu stručnim znanjima i imaju iskustva u profesionalnom radu u struci. Profesionalno iskustvo polaznicima omogućava da upoznaju strukture mišljenja i komunikativne strukture koje su uobičajene u datoj struci na maternjem jeziku.

Kada je reč o upotrebi samog termina, valja podsetiti da se pod terminom jezika struke još uvek veoma često misli na određeni tip jezika, te se termin upotrebljava u jednini, što stvara utisak da je reč o jednom jeziku. Razloge ovoj pojavi Štajnmiller (Steinmüller 1990:19) nalazi u lingvističkim i didaktičkim pristupima aktuelnim 60-ih i 70-ih godina XX veka, kada se pravila razlika između jezika nauke, tzv. nacionalnog jezika i jezika struke, koji su posmatrani kao zasebni sistemi između kojih postoji mnogo sličnosti i razlika. Tako je stvoren utisak da je u slučaju ove tri varijante reč o tri različita i međusobno odvojena sistema, a ne tri vida upotrebe jezika. S druge strane, savremena metodika nastave jezika struke polazi od pretpostavke da postoji veliki broj jezika struke, pa se i sam opšti jezik posmatra kao zbir različitih jezika struke ili kao tačka u kojoj se preklapaju mnogobrojni stručni jezici (*ibidem.*).

U analizi osobenosti nastave stranih jezika struke nadalje ćemo analizirati njene ciljeve, sadržaje i principe.

Cilj nastave stranih jezika struke najšire se može definisati kao razvijanje komunikativne sposobnosti neophodne u specifičnim situacijama upotrebe

jezika u okviru struke (Oldenburg 1992:23). Po Fluku (Fluck 1998:944-954), osnovni cilj nastave stranih jezika struke jeste usvajanje jezičkih kompetencija i razvijanje radnih strategija u okviru struke. U potciljevima Fluk sumira elemente koji u nastavi treba da budu usvojeni i uvežbani kako bi se postigao navedeni cilj, a to su:

- stručna leksika, morfologija i sintaksa, struktura stručnih tekstova i primena tih struktura u autonomnoj produkciji tekstova,

- raznovrsne strategije kojima se razvijaju veštine čitanja i razumevanja,

- usmena i pismena reprodukcija određenih vrsta tekstova, kao što su apstrakt, sažetak itd.

- samostalna usmena i pismena produkcija stručnih tekstova u skladu sa komunikativnim postupcima i tehnikama specifičnim za struku, kao što su izveštaj, referat, diskusija i sl. Cilj navedenih vežbi jeste da se polaznici u određenom obimu osposobe za recepciju i produkciju stručnih tekstova, uz upotrebu jezičkih sredstava specifičnih za datu struku. Od ostalih karakteristika nastave stranih jezika struke treba pomenuti fleksibilno programiranje nastave u skladu sa potrebama polaznika i mestom održavanja nastave. U skladu sa tim datostima, sa predznanjem polaznika i motivima za usvajanje stranog jezika, težište rada može se pomeriti sa jedne na drugu veštinu. Budući da polaznici već imaju predznanje iz opšteg jezika, kao i predznanja iz struke, neophodno je da se nastava stranog jezika struke nadovezuje na već postojeća znanja.

Kada je reč o odnosu polaznika prema ciljevima nastave stranih jezika struke Fearnsova (Fearn 2002:171), pozivajući se na rad nastao u saradnji sa Bulmanovom (Buhlman/Fearn 2000:162, prema Fearn 2002:171) konstatuje da polaznici uglavnom nisu svesni ciljeva učenja stranog jezika struke i smatra da se i nastavni ciljevi i sadržaji mogu definisati tek nakon detaljne analize koja obuhvata sledeće elemente: opis grupe, informacije o kurikulumu, obrazovni profil polaznika, njihova stručna znanja, odnos prema teoriji i praksi, pozicija profesije u socijalnom okruženju, i najzad stručni i profesionalni ciljevi i želje. Osobenost nastave stranog jezika struke jeste da je moguće definisati partnera u komunikativnom procesu, što olakšava sagledavanje komunikativnih situacija,

vrste tekstova, jezički i stručni nivo komunikacije (*ibidem.*). Tek nakon analize podataka o grupi polaznika i komunikativnom partneru, moguće je pristupiti formulisanju konkretnih nastavnih ciljeva i izvođenju nastavnih sadržaja. Na taj način izvedeni sadržaji odnose se ne samo na jezik struke, već i na lingvopragmatiku i na interkulture sadržaje. Glavni cilj nastave jeste razvijanje strategijske kompetencije, budući da ona polaznicima garantuje da će u promenjivim profesionalnim i stručnim situacijama „ostati praktično sposobni“ (*ibid.* 171). U kontekstu stručnog jezika i profesije reč je o sledećim strategijama: strategije provere razumevanja, strategije čitanja, razumevanja, govora i pisanja, koje su usmerene na vrste tekstova specifične za struke i specifične komunikativne situacije, strategije neophodne za razumevanje strogo konvencionalizovanih vrsta stručnih tekstova, strategije agiranja i reagovanja u višejezičnom kontekstu, strategije vođenja poslovnih razgovora, prezentacije i pregovaranja. Osim navedenih ciljeva, polaznike je neophodno upoznati i sa terminologijom i funkcijama jezičkih komunikativnih postupaka. Značaj pristupa Anelize Fearn's jeste u isticanju značaja razvijanja interkulture kompetencije kao jednog od ciljeva nastave stranih jezika struke i kao opšteobrazovnog cilja. U nastavi stranog jezika struke interkulture kompetencija se odnosi na znanja o vrstama stručnih tekstova karakterističnim za određenu kulturu, na strukture komunikacije koje nose jasno kulturno obeležje, kao i znanja o stilovima stručne komunikacije. Na drugom mestu Fearnsova, pozivajući se na Gintnera (Güntner 1993 cit. prema Fearn's 2002:172), govori o znanjima i senzibilizaciji za forme komunikacije i načine ophođenja specifične za određenu kulturu kao o opštenastavnim ciljevima, a njima pridodaje i raspolaganje jezičkim sredstvima za agiranje i reagovanje u interkulturenom kontekstu.

U dokumentu "Geteovog instituta" 24 metodičke teze i preporuke Saveta Nemački jezik kao strani¹⁴² iz 1997. godine, cilj nastave jezika struke definiše se kao jezička veština delovanja u struci, odnosno delovanja u specifičnim

¹⁴² Beirat Deutsch als Fremdsprache.

http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_3/beitrag/beirat2.htm - pristupljeno januara 2012.

stručnim komunikativnim odnosima koje karakterišu specifične strukture mišljenja.

Element koji u značajnoj meri determiniše nastavu stranog jezika struke jeste, osim prikazanih nastavnih ciljeva, i **nastavni materijal**. Budući da je broj udžbenika za pojedinačne jezike struke skroman, nastavnici na nematičnim fakultetima u Srbiji sami selektuju i didaktizuju materijal za potrebe nastave. Prilikom izbora materijala nastavnik treba da ima u vidu ne samo grupu polaznika, njihovo predznanje iz stranog jezika i iz struke, motive sa kojim usvajaju dati jezik, već izabrani materijal mora biti u realnom odnosu prema struci i njenim sadržajima. Selektovani tekstovi moraju biti autentični i moraju imati strukturne osobenosti date struke. Osim navedenog, nastavnik ima zadatak i da izvrši diferencijaciju tekstova prema stepenu stručnosti. Nastavni materijal predstavlja stručni i jezički okvir komunikacije koji polazniku nudi sadržaje za komunikaciju. Izabrani sadržaji moraju zadovoljavati dva kriterijuma: a) moraju biti u skladu sa nivoom znanja studenata, b) moraju biti relevantni za struku koju student izučava (Fearn 2002:173). Nastavni materijal, pored toga, treba da sadrži i vežbe i zadatke koji se odnose na struku i profesionalno okruženje polaznika. Vežbe i zadaci moraju imati polazište u stručnim tekstovima, koji treba da prikažu jezičke i stilističke osobenosti date vrste stručnog teksta. Stručni tekstovi predstavljaju najjače vezivno tkivo između struke i profesije s jedne strane, i polaznika kursa s druge strane, a kriterijumi po kojima ih treba birati jesu: relevantnost sadržaja, interkulturni sadržaj, kvalitet i težina jezika (*ibidem.*).

Kada je reč o **nastavnicima stranog jezika struke**, pred njih teoretičari postavljaju različite zahteve. Pregledom stručne literature koja se bavi pitanjem stručne kvalifikacije nastavnika došli smo do zaključka da su u pogledu kvalifikacija i kompetencija nastavnika najzastupljenija tri stava: a) da nastavnik treba da bude kompetentan u oblasti jezika koji predaje i da ima osnovna znanja iz struke čiji jezik predaje, b) da nastavnik treba da radi u tandemu sa stručnjacima iz discipline čiji jezik podučava (npr. Fluck 2002) i c) da nastavnik mora imati duplu kvalifikaciju, kako bi mogao adekvatno da odgovori na

kompleksne zahteve nastave stranog jezika struke (npr. Krumm 1989). Predstavnikom umerenog stava mogao bi se smatrati Fluck. On kaže da nastavnik treba da raspolaže osnovnim znanjima o struci čiji jezik poučava, kako bi bio u stanju da izabere adekvatne stručne tekstove i pripremi ih za rad u nastavi. Po Fluku (Fluck 2002 citat prema Zhao 2002:100), naučna i jezička analiza tekstova, koja obuhvata analizu jezičkih sredstava karakterističnih za struku i tipove diskursa, zahteva dosta vremena, budući da u mnogim naučnim oblastima o tome do sada nema relevantnih podataka. Drugi zadatak nastavnika jeste da odredi stepen stručnosti tekstova i njegove funkcije. U cilju postizanja što boljih rezultata bilo bi dobro kada bi nastavnici bili u mogućnosti da sarađuju sa stručnjacima za datu naučnu oblast. Takav vid saradnje posebno je značajan u onim jezicima struke u kojima zbog razlika u načinu izražavanja može doći do problema u interpretaciji sadržaja, kao što je to npr. slučaj sa jezikom pravnih nauka. Saradnja sa stručnjacima iz date oblasti u nastavi (*team teaching*)¹⁴³ po Fluku jeste „idealno rešenje“.

Krum (Krumm 1989:379 cit. prema Zhao 2002:100) smatra da je neophodna višestruka kvalifikacija nastavnika (iz struke, iz jezika i iz metodike nastave) jer se kompetencija nastavnika smatra centralnim motivacionim faktorom. Munsberg (Munsberg 1994:309), pozivajući se na Bulmanovu i Fearnsovu, smatra da bi činjenica da nastavnici stranih jezika struke nisu stručnjaci u datoj oblasti, odnosno da je posredi „asimetrična komunikacija“, trebalo da se shvati kao prednost i potencijal da se nastavni proces razvije u simultani proces učenja i poučavanja.

O odnosu polaznika i nastavnika u nastavi stranog jezika struke nalazimo zanimljive informacije u radu Fearnsove (Fearn 2002:172). Reč je o odnosu koji

¹⁴³ I Vegnet (Wegnet 2004, prema Brandl 2010. Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule) smatra da je *team teaching* adekvatno rešenje, mada u praksi teško izvodljivo. http://books.google.rs/books?id=022S5VDLZp0C&pg=PA114&lpg=PA114&dq=fluck+fachsprache+team+teaching&source=bl&ots=MxkEYXLlw2&sig=j9I1kgH3QOiPrRaHjXJ5SoJ2Y3E&hl=sr&sa=X&ei=D0Y2T7iJJuX_4QSW9oybDA&sqi=2&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=fluck%20fachsprache%20team%20teaching&f=false - pristupljeno oktobra 2011.

karacteriše uzajamna zavisnost uslovljena činjenicom da je u osnovi nastave komunikacija o stručnim sadržajima i metodama, pri čemu obe strane na različite načine doprinose tom procesu komunikacije. Nastavnik raspolaže potrebnim metodičko-didaktičkim kvalifikacijama i ima funkciju „aranžera interaktivne jedinice za učenje“ i on preko koncepcije nastavnog procesa, izbora materijala i socijalnih formi kreira situacije za učenje u kojima polaznici, koji su kompetentni u svojoj struci, mogu da dejuju (*ibidem.*). Da bi polaznici mogli da učestvuju u kreiranju procesa komunikacije, neophodno je određeno vreme tokom kojeg će se baviti stručnim sadržajima i njihovom prezentacijom na stranom jeziku struke, a potrebni su i sledeći elementi: stručna korektnost, jezička primerenost, uvažavanje stilističkih karakteristika koje su kulturno determinisane i koje variraju od jednog do drugog jezika struke, a koje su karakteristične za pisane i usmene tekstove struke (npr. jednoznačnost, preciznost, gustina, ekspresivna neutralnost) (*ibidem.*).

Principima nastave stranog jezika struke najiscrpnije se bavio Oldenburg (Oldenburg 1992:22-25). On u svojoj „Primenjenoj lingvistici stručnih tekstova“ definiše principe nastave stranih jezika struke, podjednako važećih i za teorijski i za praktični pristup.

Prvi princip nastave stranih jezika struke jeste da je reč o nastavi sa odraslim polaznicima koji imaju predznanja i u oblasti struke i u oblasti jezika (*ibid.* 22).

Nastava stranih jezika struke u tesnoj je vezi sa praksom, nastavni ciljevi su joj jednoznačno definisani i hijerarhijski strukturisani.

Nastava treba da se orijentiše na specifične situacije upotrebe stručnog jezika koje su sa aspekta polaznika relevantne. U samoj nastavi je neophodno sprovesti analizu potreba koja će rasvetliti situacije upotrebe stručnog jezika neophodne za razvijanje komunikativne kompetencije. Na osnovu dobijenih informacija treba odrediti koje veštine u nastavnom procesu valja razvijati. Pored tradicionalnih veština čitanja, razumevanja, pisanja i govora, autor navodi i petu veštinu značajnu za nastavu stranog jezika struke, a to je

medijacija (*ibid.* 23). Za adekvatno savladavanje situacija u stručnoj komunikaciji potrebni su specifični profili veština koje u nastavi treba razvijati.

Budući da se stručni jezik ne može odvojiti od same struke, nastavu stručnog jezika treba posmatrati kao nastavu jezika i nastavu struke. Drugim rečima, jezik struke se ne može poučavati bez sadržaja iz same struke.

Nastava stručnog jezika mora biti specifična za datu struku, zbog čega i nastavni materijal mora biti u što većoj meri prilagođen potrebama polaznika.

Pored navedenih principa, Oldenburg (*ibid.* 24) podseća da nastava stranih jezika struke, kao i svaki drugi vid nastave, mora uzeti u obzir potrebe polaznika, a te potrebe u slučaju nastave jezika struke mogu biti međusobno suprotstavljene. Rezultati analize situacija relevantnih za stručnu komunikaciju od primarnog su značaja, ali ne treba zanemariti ni druge potrebe polaznika, koje nisu usko vezane za ciljeve nastave stranog jezika struke, a koje se odnose na potrebu i interesovanje polaznika da upoznaju i opšti jezik i kulturu zemlje čiji jezik usvajaju. U prilog uvažavanju i drugih interesovanja i potreba polaznika Oldenburg (*ibid.* 25) podseća i na veliki potencijal ovih sadržaja na motivaciju za usvajanje stranog jezika. Osim toga, nastava stranih jezika struke trebalo bi da omogući polaznicima da jezički adekvatno reaguju i u situacijama koje nisu stručne i tiču se opšteg jezika.

Principi nastave stranih jezika struke u Oldenburgovoj interpretaciji umnogome se poklapaju sa karakteristikama nastave Dadlija Evansa i Džona (Dudley-Evans/John 1998:4-5) – oni ih svrstavaju u kategoriju apsolutnih i kategoriju varijabilnih karakteristika. U apsolutne karakteristike ubrajaju se usmerenost ka zadovoljenju specifičnih potreba polaznika, upotreba metodologije discipline kojoj pripada jezik struke, naglasak na jezičkim sredstvima koja odgovaraju aktivnostima kao što su gramatika, leksika, registar, diskurs, žanr i veštine. Varijabilne karakteristike su: a) nastava jezika struke organizuje se za specifične discipline, b) u nastavnom procesu se upotrebljava metodika koja se može razlikovati od metodike u nastavi opšteg jezika, c) jezik struke se najčešće predaje odraslim polaznicima koji već

poseduju određeni nivo poznavanja opšteg jezika i poznaju osnove jezičkog sistema opšteg jezika (*ibidem.*).

Principi koje navodi Fearnsova (Fearn 2002:169) govoreći o nastavi stranih jezika struke kao delu nastave stranih jezika, donekle se poklapaju sa već prikazanim principima i karakteristikama. Po Fearnsovoj, to su komunikativni, interkulturalni pristupi – koje karakterišu usmerenosti na adresate, funkcionalnost tipova vežbi i progresija prema pragmatsko-funkcionalnom kriterijumu. Činjenica da za nastavu stranih jezika struke važe isti principi kao i za ostale vidove nastave stranih jezika nikako ne znači, smatra Fearnsova, da je u slučaju nastave stranih jezika struke reč o nastavi jezika u koju su integrisani stručni tekstovi i vežbe za fenomene jezika struke.

"To je nastava stranog jezika koja izgrađuje i dograđuje praktičnu kompetenciju u struci time što obezbeđuje odgovarajuća jezička sredstva i svojom usmerenošću na struku stvara stručno određen prostor za učenje i neophodni stručni komunikacijski okvir za učenje i poučavanje. Osim toga, ona podstiče specifične procese učenja i omogućava interkulturalno poređenje."

(Fearn 2002:169)

Iz prikazanog proizilazi da se, i pored sličnosti u obavezujućim principima, nastava stranih jezika struke ne može poistovetiti sa nastavom opšteg jezika, budući da nastava stranog jezika struke mora uvek polaziti od struke kao komunikacijskog sistema.

I najzad, nakon kratkog pregleda principa, ciljeva, nastavnih materijala, nastavu stranog jezika struke definiše i njena funkcija. Po Fluku (Fluck 1992:3), *funkcija* nastave jezika struke je – nezavisno od toga da li je reč o usvajanju stranog jezika struke kao maternjeg ili kao stranog – da zadovolji individualnu i društvenu potrebu iskazivanja stručnih sadržaja kroz stručnu komunikaciju. Pošavši od Kapurove podele komunikacije na jeziku struke, koju dopunjava, Fluk nudi sledeću podelu:

- stručna komunikacija se odnosi na školovanje, a cilj joj je pristup stručnim informacijama,

- stručna komunikacija se odnosi na određenu profesiju, a cilj joj je upotreba stručnih informacija,
- stručna komunikacija se odnosi na nauku, a ciljevi su joj kritika, interpretacija i diskusija,
- stručna komunikacija se odnosi na javnost i služi širenju i kontroli stručnih informacija.

Fluk svoje viđenje značaja i funkcija nastave stranog jezika struke sagledava u kontekstu društva, tvrdeći da upotreba, poučavanje i učenje stranih jezika struke ima mnogostruk značaj za društvo. U osnovi njegovog shvatanja stručne komunikacije prepoznatljiv je i politički aspekt, koji se posebno očituje u stavu da je u komunikaciji na stručnom jeziku reč o procesima prenošenja informacija čija nesmetana cirkulacija predstavlja preduslov za postojanje društva u kojem vlada sloboda informisanja (*ibid.* 4). Značaj i funkcija nastave stranih jezika struke je, s jedne strane, praktična i teorijska, a s druge strane, nacionalna i internacionalna, jer prenose stručna znanja, doprinosi uklanjanju barijera u protoku informacija i omogućava stvaranje zajednice stručnog diskursa.

3.1.3. Didaktika nemačkog jezika struke

Nastava stranih jezika struke kako je danas znamo, počela je da zaokuplja pažnju naučnika 60-ih godina prošlog veka, kada je počela veća potražnja za ovim vidom nastave namenjene učenicima, zaposlenima i studentima kao ciljnim grupama. Razvojne faze nastave stranog jezika struke idu u korak sa pristupima aktuelnim 60-ih godina XX veka u nastavi opšteg stranog jezika, te se i u udžbenicima stranih jezika struke može uočiti prelaz sa kognitivne na komunikativnu i interkulturnu postavku. U drugoj polovini 70-ih godina XX veka iz didaktike stranih jezika izdvaja se didaktika stranih jezika struke. U to vreme, objavljen je veliki broj naučnih radova iz oblasti didaktike nastave stranih jezika struke koji su se odnosili na oblasti prirodnih nauka i tehnike, disciplina za koje su karakteristični relativno zatvoreni sistemi komunikacije. Reč je o sistemima komunikacije koji podrazumevaju specifične strukture

komunikacije, koje su primerene diskursu struke, njegovim metodama i istraživačkim interesovanjima. Ove strukture se prezentuju preko stručne retorike, a ona je determinisana tradicijom i kulturnim nasleđem (Fearn 2002:169). Kao posledica velikog interesovanja i angažovanog rada, 80-ih godina XX veka nastaje didaktika stranih jezika struke koja se odnosi na prirodne, tehničke i ekonomske nauke. Nova didaktika posebnu pažnju posvećuje pitanjima potreba polaznika, ulozi nastavnika i udžbenika u nastavi stranih jezika struke, problemu planiranja i kreiranja kursa, a sadrži i tipologiju vežbi. Za potrebe nastave stranih jezika društvenih nauka, 1988. godine Šreder (cit. prema Fearn 2002:170) koncipira osnove didaktike/metodike i savetuje da se prilikom kreiranja nastavnih materijala imaju u vidu potrebe polaznika, a da okosnicu udžbenika treba da čine tekstovi koji su selektovani na osnovu rezultata analize stručnih tekstova. Didaktiku nastave stranih jezika struke bitno definiše praktično iskustvo na kom se temelji. Didaktika je definisana na osnovu rezultata rada sa isprobanim nastavnim materijalom i reflektuje iskustva i zapažanja nastavnika i polaznika. I najzad, 1992. godine objavljena je Flukova (Fluck 1992) „Didaktika stranih jezika struka“, gde je objedinjen dotadašnji razvoj u ovoj naučnoj oblasti.

Nastava stranih jezika struke, njeni principi, osnove i uslovi pod kojima se izvodi predmet su **didaktike nastave stranih jezika struke**, koja predstavlja deo opšte didaktike nastave stranih jezika. Kao specijalizovana didaktika¹⁴⁴ unutar opšte didaktike, ona ima zadatak da istraži i opiše principe nastave stranih jezika struke. Fluk (Fluck 1992:3) je definiše kao nauku o učenju i poučavanju stranih jezika u svim institucionalnim okonostima, a koja uvažava i pedagoške i stručne aspekte. Didaktika nastave jezika struke jeste interdisciplinarna i integrativna nauka koja se smatra samostalnom naučnom disciplinom, iako veliki deo njenih saznanja potiče iz drugih disciplina.

¹⁴⁴ U „Handbuch des Fremdsprachenunterrichts“, iz 1989. godine, kao discipline koje su u vezi sa nastavom stranih jezika navode se primenjena lingvistika, psiholingvistika, psihologija jezika, sociolingvistika, pedagogija, psihologija učenja, teorija učenja, nauka o književnosti i nauka o kulturi (Bausch et.al. 1989:13-60).

Na nemačkom govornom području u oblasti didaktike nastave stranih jezika struke veliki doprinos dao je Fluk (Fluck 1985, 1982, 1998), koji analizirajući stanje u didaktici stranog jezika struke zaključuje da u toj oblasti još nema sveobuhvatnog didaktičkog koncepta. Razloge takvom stanju Fluk (Fluck 2002:5) vidi u činjenici da su pojmom stručnog jezika obuhvaćeni različiti naučni koncepti¹⁴⁵, što je onemogućilo nastanak jedinstvenog pojma didaktike stranih jezika struke. Drugi razlog leži u činjenici da postoji veliki broj različitih tipova nastave jezika struke, da postoji veliki broj struka i, najzad, mnoštvo različitih nastavnih ciljeva. Shodno kompleksnosti samog predmeta, neophodno je da i didaktika nastave stranih jezika struke bude veoma široko postavljena. Didaktika stranih jezika struke, po Fluku, jeste jedinstven koncept teorije i prakse učenja i poučavanja komunikacije u struci, i to kako na maternjem tako i na stranom jeziku (*ibidem.*). U didaktiku stranih jezika struke ulivaju se rezultati mnogih referentnih disciplina, kao npr. lingvistike stranih jezika struke, psihologije, pedagogije, metodike i drugih nauka čiji se rezultati koriste u kreiranju nastavnog procesa. Cilj nastave stranih jezika struke definiše se kao refleksija o uslovima i preduslovima učenja i prenošenja stručnih znanja i jezika struke sa ciljem optimiranja procesa učenja i poučavanja radi jezičkog savladavanja stručnih situacija (*ibid.* 6). Pod jezičkim savladavanjem stručnih situacija Fluk podrazumeva komunikativnu kompetenciju na stranom jeziku u struci. Značaj navedene definicije proizilazi iz činjenice da se svojom sveobuhvatnošću razlikuje od svih prethodnih pokušaja definisanja u kojima se didaktika nastave stranih jezika struke sagledavala samo kroz nastavnu praksu ili metodiku nastave.

"U ovom širokom okviru za prenošenje znanja, uz mnogostrukih odnose jezika i učenja, svoje mesto nalazi sveobuhvatna didaktika stručnih jezika, koja se bavi stručnim i specifičnim jezičkim informativnim i obrazovnim procesima. Ona se oslanja na teoriju, a istovremeno je usmerena na praktičnu upotrebu." (Fluck 1992:7)

¹⁴⁵ Kao što su: istraživanje terminologije, funkcionalna stilistika, lingvistika stručnih tekstova.

Didaktika stručnih jezika svakako mora biti interdisciplinarna i mora uzeti u obzir da je reč o nastavi koja je prvenstveno nastava stranog jezika, tek potom nastava stranog jezika struke. Takvo poimanje didaktiku stručnih jezika ne čini izlišnom, već insistira na tome da ona bude integrativna i da se koncentriše na komunikativna sredstva koja karakterišu jezik struke. Jezik struke se u tako koncipiranoj didaktici tumači kao „upotreba jezika determinisana određenom funkcijom“ (*ibid.* 6).

Kada je reč o zadacima didaktike stranih jezika struke, Fluck (Fluck 2002:16) ih formuliše u obliku pitanja koja sebi postavljaju predstavnici struka relevantnih za didaktiku. Tako sa sociološkog aspekta valja odgovoriti na pitanje koje su osobenosti učenika i iz kojih razloga on uči određeni jezik struke. Sa lingvističkog aspekta nameće se pitanje kakva vrsta deskriptivnog aparata je neophodna za jezik koji se upotrebljava u oblasti nauke i tehnike. Sa aspekta pedagogije postavlja se pitanje koje vežbe i u kom redosledu treba uraditi, kako prezentovati vežbe i zadatke i kakva treba da bude njihova korelacija. Zadatak didaktike stranih jezika struke jeste da (*ibidem.*): a) odredi relevantne vidove komunikacije¹⁴⁶ na jeziku struke, b) selektuje jezička sredstva neophodna za prenošenje stručnih znanja i za produkciju i recepciju stručnih tekstova, c) odredi ulogu stručnih tekstova u procesu učenja i poučavanja, d) ustanovi kako se jezik struke može poučavati, imajući u vidu ciljeve učenja, strukturu polaznika i institucionalne uslove.

3.1.4. Nastava nemačkog jezika struke u Srbiji od 1808. godine do danas

Nastava nemačkog jezika kao stranog u Srbiji ima dugu tradiciju, i to ne samo kao nastava opšteg jezika, već i kao nastava jezika struke. Učenje stranih jezika, pa i nemačkog, je kroz istoriju bilo u neposrednoj vezi sa političkim prilikama i zavisilo je od potreba osvajača i vlastodržaca. Činjenica da se Srbija graničila sa naprednim Austrougarskim carstvom imala je dalekosežne posledice po nastavu nemačkog jezika na našim prostorima. Nemački jezik se

¹⁴⁶ *Ausschnitte fachlicher Kommunikation*

učio u periodima kada bi Beogradom vladali Austrijanci ili Nemci, koji su organizovali škole na nemačkom jeziku. Iz Austrougarskog carstva dolazila je i većina učitelja, prvi udžbenici, prvi nastavni planovi i programi kao i zakoni kojima se uređivalo školstvo.

Stvaranje države uslovalo je razvoj obrazovnog sistema (Ignjačević 2006b:74), pa se tako na predlog Ivana Jugovića 1808. u Beogradu osniva Velika škola, gde se nemački jezik uči u svim razredima. U tom razdoblju nemački jezik je bio jedini strani jezik koji se u srpskim školama poučavao, a razlog tome svakako je i uspostavljanje ekonomskih odnosa sa Austrougarskim carstvom. Nakon Prvog srpskog ustanka zatvaraju se sve strane škole, a nastava na nemačkom jeziku biće ponovo uspostavljena tek nakon Drugog srpskog ustanka, kada se ukida zabrana rada stranih škola, pa se pored turske, jevrejske i grčke, ponovo otvara i nemačka škola.

Imajući u vidu uticaj Austrougarskog carstva na razvoj školskog sistema u Srbiji, ne čudi da je prvi zakon o školama, usvojen 1833, koncipiran po uzoru na školski zakon Austrije. Novim zakonom predviđeno je postojanje tri vrste škola i to trogodišnje „male škole“, trogodišnje „redovne škole“ i „više škole“ u Beogradu (*ibid.* 77). U novim školama nemački jezik se jedino nije učio u „maloj školi“. Prvim nastavnim planom i programom, donesenim 1828. godine, osnovna škola produžena je na četiri godine, a nemački jezik uveden je u sve godine učenja. U ovom periodu dolazi i do značajnih promena na polju udžbenika, koji su do tada mahom pristizali iz Austrije. Tako je 1838. godine štampan prevod „Nemačkog bukvara“ Dimitrija Isailovića, koji se upotrebljavao za učenje nemačkog jezika (Ignjačević 2006b: 79).

Već 1838. godine može se govoriti o začecima nemačkog jezika struke, budući da je tada po ugledu na ugarske liceje osnovan prvi licej u Srbiji, koji je imao dva odeljenja, filozofsko i pravno, i na njima se, pored francuskog jezika, izučavao i nemački jezik.

Nemački jezik se u ovom periodu učio u svim tipovima škola, u osnovnim školama u gimnaziji i u liceju, i kao prvi strani jezik učiće se sve do 1844, kada se zakonom ukida kao obavezni predmet u osnovnoj školi (*ibidem.*). Do

ponovnog uvođenja nemačkog jezika u osnovne škole proći će više od jednog veka, te će se tek 1952. nemački jezik, zajedno sa engleskim, francuskim i ruskim jezikom, vratiti u ovaj tip škole. Za temu našeg rada zanimljiv je podatak da je nakon ukidanja stranih jezika u osnovnim školama, na izričitu molbu beogradskih trgovaca, nemački jezik ostao nastavni predmet, i to jedino u Beogradskoj školi (*ibid.* 81). Beogradski trgovci imali su veliki uticaj i na položaj nemačkog jezika u gimnaziji. Oni su često uticali na promene nastavnih planova, naročito gimnazije u Beogradu, i zahtevali su da se nemački jezik uči u svim razredima i sa velikim fondom časova. Od profesora nemačkog jezika zahtevalo se da „učenici uče živ jezik“ (*ibid.* 82) koji je neophodan za život i saopštenja, zbog čega – po preporuci – treba više pažnje obratiti „bogatstvu reči i izraza“ nego sistematičnom izlaganju pravila (Spomenica stogodišnjici Prve muške gimnazije u Beogradu 1939, cit. prema: Ignjačević 2006:82).

Razdoblje od 1853. do 1863. godine, koje karakterišu burne promene u školstvu, od posebnog je značaja, budući da se za ovaj period vezuje začetak nemačkog jezika struke u obliku kakav danas poznajemo. U tom razdoblju nemački jezik je uveden u Inženjersku školu u Beogradu, Vojnu školu u Požarevcu i Artiljerijsku školu u Beogradu (*ibid.* 84). Kada govorimo o nemačkom jeziku struke, on se u Poslovno-trgovačkom učilištu, osnovanom 1844. u Beogradu, pored novogrčkog predavao na sve tri godine, a predmet nemački jezik u prvom polugođu I razreda, nazvan „čitanje i pisanje nemačko“, učio se dva časa nedeljno, dok se u drugom polugođu „nemačka gramatika“ izučavala 5 časova nedeljno (*ibid.* 87). U III razredu učilo se i „prevođenje“, i to dva časa nedeljno. Obrazovanje budućih trgovaca nije davalo očekivane rezultate, te je 1858. učilište reorganizovano u četvorogodišnju Trgovačku školu, u kojoj se pored francuskog i italijanskog jezika i dalje izučavao nemački jezik. Sa stanovišta istorije stranog jezika struke, u Srbiji je zanimljivo da je već tada nastavni cilj nastave nemačkog jezika u trogodišnjoj školi bio osposobljavanje polaznika za praćenje stručne literature, što je i danas nastavni cilj na mnogim nefilološkim fakultetima.

Razdoblje od 1863. do 1884. godine obeležilo je osnivanje novih škola, pa se tako 1863. godine otvara Viša ženska škola u Beogradu, a 1871. Učiteljska škola u Kragujevcu. U Višoj ženskoj školi nemački jezik se prvo slušao fakultativno, i to o trošku učenica, da bi nešto kasnije dobio status besplatnog obaveznog predmeta (Ignjačević 2006:90). U Učiteljskoj školi se od stranih jezika učio samo nemački jezik, i to tri časa nedeljno u sva tri razreda (*ibid.* 91). Opšti ispit u Učiteljskoj školi podrazumevao je i usmeno polaganje nemačkog jezika.

O postojanju svesti o značaju stranih jezika struke u tom razdoblju svedoče mnogi naponi da se strani jezici, tako i nemački, uvedu u sve tipove škola, te članci u kojima se, pored plediranja za učenje stranih jezika i obrazlažu takva zalaganja. Tako npr. N. J. Petrović u članku „Preobražaj naših gimnazija“ pravi finu razliku između stranog jezika struke u trgovini i zanatstvu, s jedne strane, i jezika nauke, s druge strane.

"Ako se hoće mladiću da da mogućnost za istinsko i uspešno izučavanje nauka na univerzitetu, moraju mu se dati i sredstva za to. Jačega i silnijeg sredstva nema do znanja jezika. ... A zar znanje jezika ne treba trgovcu i zanatliji? A to nisu naučnjaci? To je istina, ali trgovcu i zanatliji dovoljno je razumevanje jezika; njemu je jezik sredstvo i ništa više; dokle je naučnjaku ne samo sredstvo no često i cilj." (Prosvetni glasnik 1890:68, prema: Ignjačević 2006:101)

O jeziku struke na nefilološkim fakultetima možemo govoriti tek nakon osnivanja univerziteta. Kralj Petar I Karađorđević 1905. donosi Zakon o univerzitetu, kojim se Velika škola, koja je obuhvatala bogoslovski, filozofski, medicinski, tehnički i pravni fakultet, proglašava univerzitetom (*ibid.* 120). U Fakultetskim odredbama, donesenim sledeće godine, predviđeno je predavanje 28 predmeta, među kojima i nemački jezik. Međutim, osnivanje univerziteta donelo je i neke negativne promene, kao što je ukidanje obaveze izučavanja i polaganja ispita iz modernih jezika za studente drugih grupa fakulteta izuzev pojedinih grupa na Filozofskom fakultetu.

Objavom rata, 16.7.1914, obustavljen je rad u školama u Srbiji. One su ponovo počele da rade tek 1916. godine u Beogradu, i to pod vlašću Austrougarske. Nakon okončanja rata, u novonastaloj državi dolazi do

pokušaja ujednačavanja stanja u prosveti u različitim delovima nove države. I pored mnogih zahteva, nemački jezik nije ukinut u školama i na fakultetima. U ovom razdoblju francuski jezik je potisnuo nemački i dobio je status prvog stranog jezika. Do promene u odnosu ta dva jezika doći će pre izbijanja Drugog svetskog rata, odlukom Ministarstva prosvete 23.8.1940, kada će nemački jezik početi da se predaje od I razreda u realkama, realnim gimnazijama, učiteljskim školama i građanskim školama (Ignjačević 2006b: 155). Francuski jezik se ukida, a nemački ponovo zauzima mesto prvog stranog jezika. Tokom Drugog svetskog rata nastava na Beogradskom univerzitetu nije održavana.

Nakon Drugog svetskog rata u nastavi stranih jezika dolazi do značajnih promena. Školske 1945/1946. godine ruski postaje prvi strani jezik, a nemački jezik se ukida u školama (*ibid.* 157). Zabrana izvođenja nastave nemačkog jezika traje sve do 1948. godine, kada se ponovo uvodi u gimnazije. Ruski ostaje prvi strani jezik, a učenicima se pruža mogućnost da biraju između nemačkog, engleskog i francuskog kao drugog stranog jezika. Takvo stanje neće potrajati dugo, pa već 1953. godine Nastavni plan i program za V razred gimnazije predviđa da se svi strani jezici, uključujući i nemački, uče tri časa nedeljno. Izbor između prvog i drugog jezika sada vrši škola i sami učenici. Nastavni plan za Učiteljsku školu takođe predviđa učenje jednog stranog jezika sa tri časa nedeljno u prva četiri razreda, i to engleskog ili nemačkog, francuskog ili ruskog (*ibid.* 163). Nešto kasnije, 1955. godine, u Nastavnom planu za Školu učenika u trgovini nalazi se samo nemački jezik u ponudi, a po programu Ekonomske srednje škole učenici mogu da biraju između nastave nemačkog i francuskog jezika (*ibid.* 164).

Šezdesete godine XX veka obeležila je jezička politika formulisana u „Pravilniku o nastavi stranih jezika“ iz 1961. godine, kojim je u osnovnim školama predviđeno učenje ruskog i engleskog jezika, dok se nemački i francuski jezik ne pominju i prenose se u nadležnost lokalnih vlasti. Pravilnik je imao za cilj da utiče na distribuciju učenika po jezicima i da zaštiti ruski jezik. Kao što je bilo očekivano, procenat učenika koji u osnovnim školama uče nemački jezik od 1960. godine opao je sa 27% na 11% za svega dve godine (*ibid.*

172). Tokom tog perioda, u srednjim stručnim školama uvodi se drugi strani jezik, mada ovde ne možemo uvek govoriti o jeziku struke, budući da je mali broj priručnika sa tekstovima prilagođenim strukama koje se izučavaju u ovom tipu škola. U većini slučajeva u upotrebi su udžbenici koji se koriste i u gimnazijama ili na kursevima stranih jezika u narodnim institutima, a koji nisu namenjeni izučavanju jezika struke. Uprkos tome, tokom ovog perioda dolazi do značajnog pomaka u nastavi stručnog jezika, te se 1969. godine u pravilnicima o nastavnim planovima i programima nekoliko tipova srednjih stručnih škola definišu ciljevi nastave stranog jezika struke. Tako se u Pravilniku o nastavnom planu i programu za opštetehtičku školu navode sledeći zadaci:

"Da (učenik) ovlada stranom stručnom terminologijom u toj meri da na stranom jeziku može koristiti razna uputstva koja se odnose na rukovanje i održavanje uređaja, odnosno sredstava za proizvodnju u okviru poziva za koje se učenik sprema" (Prosvetni glasnik 1969:699 cit. prema: Ignjačević 2006:184).

I u planu i programu hemijsko-tehničke škole nalazimo da učenici treba da ovladaju stručnom terminologijom u meri koja im omogućava da koriste stručnu literaturu. Kada je reč o komercijalnoj školi, predviđeno je da njih učenici, osim ovladavanja stručnom terminologijom u cilju praćenja strane stručne literature, ovladaju i tehnikama pisanja poslovnih pisama. I u turističkoj školi planom je predviđeno da učenici budu osposobljeni da ovladaju ne samo svakodnevnim govornim jezikom, već i da vode razgovore sa strancima u svakodnevnom poslovanju, da se služe stručnom literaturom i da vode turističku korespondenciju (*ibid.* 185). Na osnovu analize ciljeva formulisanih u planovima i programima za navedene stručne škole, moguće je zaključiti da jezik struke dobija na značaju, odnosno da se podstiče razvijanje veština koje su potrebne određenom profilu zanimanja.

Međutim, kada govorimo o jeziku struke, ovaj period je značajan prvenstveno po uvođenju stranog jezika struke na nematičnim fakultetima. Iako su neki fakulteti rano uveli strani jezik – kao što je to slučaj sa Poljoprivrednim fakultetom, koji je već 1948/1949. uveo nemački, engleski i

francuski jezik, od pedesetih godina počinje uvođenje stranog jezika na većini fakulteta. Na takav razvoj uticala je i Međufakultetska konferencija, održana 1952. godine u Zagrebu, na kojoj je zaključeno da se kao fakultativni predmet uvede strani jezik (Ignjačević 2006b: 188).

Tokom ovog perioda osnovana je i većina univerziteta u Republici Srbiji, pa se tako osim Beogradskog univerziteta, 1957. godine osniva Umetnička akademija, koja će prerasti u Univerzitet umetnosti. Godine 1960. osniva se Univerzitet u Novom Sadu, 1965. u Nišu, 1969. u Prištini i 1976. godine u Kragujevcu. Učenje stranog jezika postalo je obavezno na većini fakulteta, a nastavni cilj je učenje jezika u funkciji struke. Na pojedinačnim fakultetima univerziteta u Srbiji strani jezik se učio na različitim godinama studija i sa različitim fondom časova, a nakon 2000. godine dolazi do značajnih promena.

3.1.5. Nastava nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima, aktuelno stanje i tendencije

Kao što je rečeno, nastava stranih jezika struke u Srbiji ima dugu tradiciju. Već 1808. godine na tek osnovanoj Velikoj školi uvedena je nastava nemačkog jezika, i on se sledećih trideset godina izučavao tokom sve tri godine studija. Kao strani jezik struke na nematičnim fakultetima, nemački jezik je, uz francuski, engleski i ruski, uveden prvo kao fakultativni, a potom i kao obavezni predmet nakon Drugog svetskog rata, u periodu od 1945. do 1957. godine. Sledećih nekoliko decenija nemački jezik kao jezik struke, uz francuski, engleski i ruski, postaje obavezan predmet na svim fakultetima Univerziteta u Beogradu. U tom razdoblju studenti imaju mogućnost izbora stranog jezika tokom akademskog školovanja, uz preduslov da su taj jezik učili u prethodnom školovanju u trajanju od osam godina. Do školske 1992/1993. godine na svim fakultetima Univerziteta u Beogradu predaju se sva četiri strana jezika, u različitom obimu i na različitim godinama studija.

U evropskom okruženju nastava stranih jezika struke na nefilološkim fakultetima, iako odavno prisutna, i to prvenstveno u zemljama tzv. bivšeg

socijalističkog bloka, sve do 80-ih godina prošlog veka nije bila predmet dublje niti sveobuhvatnije analize. U tim zemljama je, kao i u Srbiji, nastava nemačkog jezika struke imala status obaveznog izbornog predmeta na skoro svim fakultetima. Specifičan položaj nastave nemačkog jezika struke posledica je i specifičnog položaja nastavnika za nemački jezik struke¹⁴⁷ na nefilološkim fakultetima. Oni, s jedne strane, tokom svog akademskog obrazovanja nisu u dovoljnoj meri obučeni za izvođenje nastave stranog jezika struke, a s druge strane, institucije – kao što su Geteov institut ili DAAD¹⁴⁸ – koje se bave stručnim usavršavanjem nastavnika nemačkog jezika, nisu bile nadležne za njihovo stručno usavršavanje. Ponude koje nudi DAAD odnose se na nastavnike Grupe za nemački jezik i književnost univerziteta u Srbiji koji se bave naučnim istraživanjima, a stručna usavršavanja Geteovog instituta namenjena su prvenstveno nastavnicima angažovanim u osnovnim i srednjim školama. Budući da na tržištu postoji deficit nastavnog materijala koji bi zadovoljavao specifične potrebe ovog kruga adresata, nastavnici su primorani da samostalno kreiraju nastavni materijal za svoje polaznike, polazeći pri tom od veoma šturo formulisanih ciljeva sadržanih u planovima i programima¹⁴⁹. Preokret u teoriji i praksi nastave nemačkog jezika struke započinje 80-ih godina XX veka, kada Geteov institut preuzima niz mera kako bi unapredio stručno usavršavanje nastavnika nemačkog jezika struke na poljskim univerzitetima. Nešto kasnije, uviđa se potreba za sistematičnijim pristupom ovom segmentu nastave nemačkog jezika. Školske 1994/1995. godine izveden je Evropski projekat izrade okvirnog kurikuluma za nastavu nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima (*Curricula und ein Lehrwerk für den studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschule*). Projekat je, pored velikog odjeka u stručnoj javnosti, inicirao i niz drugih mera, između ostalog, i izradu okvirnog kurikuluma u Češkoj, Slovačkoj, potom u Srbiji,

¹⁴⁷ Sa istim problemom susreću se i nastavnici ostalih jezika struke koji se izučavaju na nefilološkim fakultetima u Srbiji.

¹⁴⁸ DAAD, skraćena za *Deutscher Akademischer Austausch Dienst*, Nemačka služba za akademsku razmenu.

¹⁴⁹ Istraživanje sprovedeno za potrebe ovog rada pokazalo je da na univerzitetima u Srbiji još uvek beležimo značajan broj fakulteta na kojima ne postoji nastavni plan i program, silabus ili kurikulum za nastavu stranog jezika struke.

Hrvatskoj, Makedoniji, Rumuniji. Kurikulumi su imali dve funkcije. Osnovna funkcija bila je da pruže pomoć i budu riznica ideja u planiranju procesa učenja i poučavanja, odnosno da formulišu okvir za kreiranje nastavnog procesa ne zadirući pri tom u autonomiju univerziteta¹⁵⁰ i uvažavajući interne zahteve institucija. Druga funkcija kurikuluma bila je da posluže kao baza za kreiranje udžbenika koji će odgovarati specifičnim potrebama studenata nefiloloških fakulteta. O porastu interesovanja za nastavu nemačkog jezika struke (*studienbegleitender Deutschunterricht*) i sve većem značaju koji mu se pridaje svedoči i činjenica da je na Međunarodnom savetovanju nastavnika nemačkog jezika, održanom u Jeni 2009, prvi put osnovana zasebna sekcija „Nemački kao strani jezik na univerzitetu“, na kojoj je predstavljeno 46 izlaganja iz 18 zemalja (Lévy-Hillerich, Serena 2009:16).

Prikaz i analizu stanja nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji izvešćemo u odnosu na sledeće parametre: a) zastupljenost u odnosu na druge strane jezike, b) fond časova, c) status predmeta. Nakon toga ćemo skicirati stanje nastave nemačkog jezika struke u evropskom okruženju.

Kada je reč o zastupljenosti na nefilološkim fakultetima u Srbiji, može se konstatovati kontinuirani pad interesovanja za izučavanje nemačkog jezika struke i tendencija njegovog ukidanja na velikom broju nefiloloških fakulteta. Prema broju jezika koji su prema važećim planovima i programima školske 2005/2006. godine ponuđeni studentima fakulteta Beogradskog univerziteta, razlikujemo četiri grupe fakulteta:

- fakulteti na kojima su ponuđena četiri osnovna ili više od četiri jezika: Bogoslovski, Elektrotehnički, Farmaceutski, Filozofski, Fakultet političkih nauka, Poljoprivredni, Saobraćajni, Šumarski.

- fakulteti na kojima su ponuđeni engleski, francuski i nemački jezik: Građevinski fakultet;

¹⁵⁰ Zemlje zapadne Evrope nisu bile uključene u projekat izrade okvirnog kurikuluma jer je, „na osnovu poimanja autonomije, na zapadnoevropskim univerzitetima i visokim školama potčinjavanje kurikulumu nezamislivo“ (Levy-Hillerich, Serena 2009:13).

- fakulteti na kojima su ponuđena po dva strana jezika, i to engleski i francuski, engleski i nemački, engleski i ruski, a to su: Ekonomski, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Fakultet organizacionih nauka, Učiteljski fakultet;

- fakulteti na kojima se izučava samo engleski jezik kao jezik struke: Arhitektonski, Biološki, Fakultet civilne odbrane, Fakultet fizičke hemije, Fizički, Geografski, Hemijski, Mašinski, Matematički, Medicinski, Stomatološki, Tehnički fakultet (Bor) (Ignjačević, Brdarski 2006a:152-160¹⁵¹).

Iz prikazanih podataka i daljih istraživanja vidimo da je najveći broj fakulteta studentima pružao mogućnost da se opredele za jedan od četiri jezika ili više (engleski, francuski, nemački, ruski, italijanski, španski). U ovoj grupi su i Filozofski ili Bogoslovski fakultet, koji svojim studentima nude mogućnost da pored navedena četiri jezika izučavaju i druge jezike, na primer italijanski ili španski. Potom sledi grupa fakulteta na kojima se ne nudi nastava nemačkog jezika struke, već isključivo nastava engleskog jezika, koja se nadovezuje na srednjoškolsku nastavu ili nastava za polaznike koji nemaju predznaja iz stranog jezika. Sledeću grupu čine četiri fakulteta koji svojim studentima nude mogućnost učenja dva strana jezika struke, i to u kombinaciji obaveznog engleskog i francuskog, nemačkog ili ruskog kao drugog jezika. Na samo jednom fakultetu Univerziteta u Beogradu izučavaju se samo 3 jezika, i to engleski, francuski i nemački jezik. Uporedimo li prikazane podatke sa podacima iz školske 2007/2008. godine, dolazimo do zaključka da je procenat fakulteta na kojima se izučavaju četiri i više jezika opao, kao i broj fakulteta koji nude nastavu dva ili tri jezika struke. U istom periodu broj nematičnih fakulteta na kojima se uči samo engleski jezik porastao je na 56% (Ignjačević 2009:734). Iz prikazanih podataka može se nazreti trend ukidanja nemačkog, francuskog i ruskog jezika struke na nefilološkim fakultetima u korist engleskog jezika, koji ostaje jedini strani jezik koji se na univerzitetskom nivou izučava kao jezik struke.

¹⁵¹ U prvu grupu fakulteta koji nude sva četiri jezika autorke su navele i Tehnološko-metalurški, Veterinarski, Rudarsko-geološki i Defektološki fakultet, koji nisu navedeni u ovom radu, budući da na njima u vreme kada je pisan ovaj rad više nisu bili zastupljeni svi jezici.

Međutim, ukidanje nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima nije jedini negativni trend koji se odnosi na nastavu nemačkog jezika. Poslednjih decenija uočena je tendencija smanjivanja broja studenata koji se odlučuju za nastavak učenja nemačkog jezika u odnosu na broj studenata koji su nemački jezik učili tokom prethodnog školovanja. Tako je, na primer, 2004. godine od 315 studenata Filozofskog fakulteta u Beogradu nemački jezik kao prvi strani jezik učilo 25 studenata, a kao drugi 45. Te godine se svega 17 studenata opredelilo za nastavak učenja nemačkog jezika (Đorović 2004:451). Razloge za opredeljenje za druge jezike i prestanak učenja nemačkog jezika treba tražiti u nezadovoljstvu studenata postignutim uspehom, nedovoljno razvijenim jezičkim i komunikativnim kompetencijama tokom prethodnog školovanja, neadekvatnim metodskim pristupom tokom ranijih faza školovanja (Krželj 2011:147). Kao posledica navedenih faktora javlja se strah od nedovoljne pripremljenosti i neuspeha i želja da se uči neki drugi strani jezik.

Pored već prikazanih negativnih trendova, koji se ogledaju u činjenici da sve više nematičnih fakulteta ukida nastavu nemačkog jezika struke, da je sve manji broj studenata koji nastavljaju usavršavanje nemačkog jezika tokom akademskog školovanja, prisutan je i trend smanjivanja fonda časova nastave stranih jezika struke. Analiza fonda časova stranog jezika struke tokom školske 1992/1993. godine pokazuje da je na 61% fakulteta nastava stranog jezika struke obuhvatala fond od 120 časova, dok je čak 22% fakulteta imalo fond od 180 do 240 časova. Procenat fakulteta na kojima je fond iznosio 60-90 i manje časova iznosio je svega 17%. Analiza školske 2005/2006. godine na 30 fakulteta Univerziteta u Beogradu pokazala je da fond časova varira od 60 do 240 časova u toku studija. Najveći broj fakulteta (50%), imao je fond od 120 časova, 30% fakulteta ima fond od 180 do 240 časova, dok 20% fakulteta ima svega od 60 do 90 časova. Već školske 2007/2008. godine svega 11% fakulteta ima fond časova od 180 do 240, 39% fakulteta ima fond časova 120, a broj fakulteta na kojima nastava stranih jezika ima fond (30)-60-90 časova, sa 17%, koliko je iznosio 1992/1993, porastao je na čak 50% (Ignjačević 2009:734). Iz prikazanih podataka se vidi da fond časova stranih jezika na nefilološkim fakultetima kontinuirano

opada uprkos opšteprihvaćenom trendu u evropskom okruženju da se podstiče višejezičnost i nastojanju Beogradskog univerziteta da se primenom Zakona o visokom školstvu iz 2009., u koji su ugrađena načela Bolonjske deklaracije, studentima omogući nastavak akademskog školovanja u nekoj od zemalja čiji se jezik izučava kao jezik struke tokom studija.

Četvrti aspekt značajan za nastavu jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji jeste status predmeta. Strani jezik struke na Univerzitetu u Beogradu ima status opšteobrazovnog predmeta, iako bi shodno svojim ciljevima i sadržajima trebalo da ima status opštestručnog predmeta (Ignjačević 2009). Cilj nastave stranog jezika struke na univerzitetskom nivou jeste da studentima pruži znanja i veštine koji su im neophodni za postizavanje akademskih i profesionalnih kompetencija savladavanjem opštenaučnog diskursa i terminoloških sistema karakterističnih za njihov obrazovni profil. Kao opšteobrazovni izborni predmet nemački jezik, kao i ostali jezici struke koji se predaju na nefilološkim fakultetima, ima status obaveznog predmeta. Na Arhitektonskom, Elektrotehničkom i Rudarsko-geološkom fakultetu strani jezik struke ima status izbornog predmeta.

Očekivanja da će se usklađivanjem planova i programa na fakultetima u Srbiji sa načelima Bolonjske deklaracije promeniti i status predmeta strani jezik struke jesu ispunjena, ali ne u pozitivnom smeru, u vidu povećanju broja jezika koji se izučavaju i fonda časova, već upravo u smanjivanju fonda i ukidanju svih drugih stranih jezika izuzev engleskog jezika. Međutim, ova pojava nije specifičnost samo naše sredine, već se opaža na većini univerziteta koji nastoje da svoj razvoj usklade sa zahtevima Bolonjske deklaracije. Paradoskavno, ali propagirana plurilingvalnost Bolonjske deklaracije ili Deklaracije članova naučnog odbora Berlinske evropske konferencije (2001) u praksi se realizovala kao globalizacija u korist samo jednog jezika – engleskog.¹⁵² Pored skiciranog trenda povlačenja nemačkog jezika struke u korist engleskog, već duže vreme

¹⁵² Navedeni trend ukidanja stranih jezika struke izuzev engleskog jezika, kao i smanjivanje fonda časova i nivoa, registrovan je i u evropskom okruženju, pa se kao kontramera predlaže razvijanje kurikuluma i pisanje udžbenika za nastavu nemačkog jezika struke (videti: Levy-Hillerich 2009:15).

predmet rasprave među nemačkim lingvistima i delatnicima u domenu jezičke politike jeste problem povlačenja nemačkog jezika nauke. Taj trend posebno je naglašen u oblasti tehničkih i prirodnih nauka, gde stručnjaci objavljuju svoje radove skoro isključivo na engleskom jeziku, budući da tako sebi obezbeđuju veće šanse da budu citirani i objavljivani u časopisima koji se visoko boduju na akademskom nivou. Navedeni fenomen u stručnim krugovima poznat je kao „diktatura rang-lista ili impakt faktora“. Kao kontrapokret, godine 2007. grupa univerzitetskih profesora sa nemačkih univerziteta osniva „Radnu grupu za nemački jezik kao jezik nauke“ (ADAWIS¹⁵³), koja se zalaže za etabliranje nemačkog jezika nauke u oblasti tehničkih i prirodnih nauka i medicine, budući da je proces dominacije engleskog jezika u tim disciplinama najdalje odmakao. Nastojanja da se nemački jezik kao jezik nauke, nekada „svetski jezik“ prirodnih i humanističkih nauka¹⁵⁴, vrati na naučnu scenu, 2009. podržaće i vodeće institucije koje se implicitno ili eksplicitno bave jezičkom politikom (DAAD¹⁵⁵, Geteov institut, Fondacija „Aleksandar fon Humbolt“, Konferencija univerzitetskih nastavnika). Pomenute institucije zalažu se za „internacionalizaciju nauke“, čime se engleskom jeziku ne poriče status *lingua franca*, već se pledira za polilingvalnost u naučnom diskursu. Bitan preduslov za razvijanje polilingvalnosti jesu tehnički uslovi pod kojima se podrazumeva veći broj simultanih prevodilaca na naučnim skupovima i konferencijama, finansijska sredstva za prevode stručnih radova, kursevi nemačkog jezika za gostujuće profesore itd. Polilingvalnost u nauci ne isključuje internacionalizaciju.

Zanimljivo je da trend ukidanja nemačkog jezika struke i smanjivanja broja časova ne vlada i na privatnim univerzitetima u Srbiji. Od 1992. godine, kada je Zakonom o Univerzitetu i višim školama predviđena mogućnost otvaranja privatnih univerziteta, fakulteta, viših i srednjih škola, u Srbiji je

¹⁵³ Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache

¹⁵⁴ U nekim sredinama nemački jezik i danas ima status jezika nauke, tako se npr. u Grčkoj nemačkom jeziku kao jeziku nauke i stručnoj literaturi na nemačkom jeziku pridaje veliki značaj (videti:Portz 2009:71).

¹⁵⁵ „Memorandum zur Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache“ http://www.daad.de/de/download/broschuere_netzwerk_deutsch/Memorandum_veroeffentlicht.pdf - pristupljeno maja 2011.

počelo da radi nekoliko univerziteta. Na Megatrend univerzitetu primenjenih nauka, koji objedinjuje 14 fakulteta studenti nemački jezik uče četiri časa nedeljno¹⁵⁶. Na Evropskom univerzitetu u Beogradu, koji objedinjuje Fakultet za francusko-američki menadžment, Fakultet za internacionalni menadžment i Fakultet za evropski biznis i marketing, nemački jezik se uči na sve četiri godine studija. Univerzitet Privredna akademija, u čijem okrilju rade Pravni, Spoljnotrgovinski i Direktorski fakultet, nastavu nemačkog jezika nude na prve dve godine studija, sa fondom od dva časa nedeljno. Fakultet za ekonomiju, finansije i administraciju svojim studentima nudi mogućnost da pored obaveznog engleskog jezika usvoje još jedan strani jezik, između ostalog i nemački, sa dva časa nedeljno u prve dve godine. Pravni fakultet Univerziteta „Union“ u Beogradu svojim studentima nudi mogućnost učenja engleskog, nemačkog i italijanskog jezika, kao prvog ili drugog stranog jezika, a koji se izučava tokom sve četiri godine studija sa dva časa nedeljno. Univerzitet Singidunum u Beogradu objedinjuje Poslovni fakultet, Fakultet za turistički i hotelijerski menadžment i Fakultet za informatiku i računarstvo svojim studentima nudi 7 stranih jezika, a nemački jezik se uči dva semestra. Na Fakultetu za menadžment u Novom Sadu studenti tokom osnovnih studija uče engleski jezik, a postdiplomci imaju mogućnost da biraju između italijanskog i nemačkog jezika. Na Fakultetu za menadžment malih i srednjih preduzeća, Fakultetu za građevinski menadžment i English School of Business nije organizovana nastava nemačkog jezika.

Ako uporedimo fond časova na državnim i privatnim univerzitetima u Srbiji, doći ćemo do zaključka da privatni univerziteti pridaju veći značaj nastavi stranih jezika struke i da studenti ovih univerziteta mnogo češće imaju mogućnost da tokom studija uče dva strana jezika. Privatni univerziteti su, budući da se zasnivaju na tržišnim principima, osetljiviji prema potrebama koje nameće stvarnost, ne samo u pogledu odnosa prema stranim jezicima, već nastavu stranih jezika struke ističu kao prednost koju nude da bi privukli studente (Ignjačević 2006:212).

¹⁵⁶ Izuzetak je Fakultet za kulturu i medije koji je 2011. ukinuo nastavu nemačkog jezika.

Položaj nemačkog jezika struke u našem neposrednom okruženju (u Bosni, Hrvatskoj, Makedoniji i Sloveniji) sličan je položaju i statusu koji predmet ima kod nas, dok je situacija u drugim evropskim državama u nekim aspektima slična, a u nekim različita (Lavy-Hillerich 2009, Moro 2009, Cickovska 2009, Horwath 2009). Tako je s jedne strane u Belorusiji (Gretschenkowa/Kornienko 2009:43) nastava stranog jezika struke obligatorna na akademskom nivou, ali se odnosi samo na engleski jezik. Nakon reforme obrazovanja broj časova stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Belorusiji vidno je smanjen. Nastava nemačkog jezika struke u procesu reforme pretrpela je takođe značajne promene (promenjeno težište i cilj nastave, odnosno zaokret ka jezičko-socijalnim kompetencijama i dr.). Situacija u Francuskoj donekle se može uporediti sa datim prikazom (Jakob 2009:53). Uprkos velikim razlikama u položaju nemačkog jezika kao stranog jezika između pojedinih univerziteta na teritoriji Francuske, moguće je definisati sledeće trendove: a) dominacija engleskog jezika, mogućnost izbora drugog stranog jezika tokom akademskog obrazovanja b) strani jezik struke, naročito drugi strani jezik ima status izbornog predmeta, c) porast interesovanja za druge strane jezike struke zbog sve većeg interesovanja za trinacionalne diplome (*ibid.* 61), d) uključivanje interkulture i kulturne dimenzije u nastavu stranog jezika struke na akademskom nivou. Sasvim suprotna je situacija u Grčkoj, gde je cilj nastave razvijanje receptivnih veština, recepcija naučnih tekstova na nemačkom jeziku, prevođenje, parafraziranje i rezimiranje stručnih tekstova (Portz 2009:65). Sa primenom načela Bolonjske deklaracije u Italiji je došlo do značajnih promena, koje su se odrazile i na nastavu stranih jezika na nefilološkim fakultetima (Nardon-Schmid 2009:160). Smanjivanje bodova za strani jezik struke rezultovalo je marginalizovanjem stranih jezika struke, smanjenjem fonda časova, zbog čega se strani jezik najčešće izučava samo jedan semestar, sa fondom od 30 do 40 nastavnih časova, a završava često samo potvrdom o prisustvu. Osim navedenog, na italijanskim univerzitetima obavezno je izučavanje samo jednog stranog jezika, a to je u većini slučajeva engleski, budući da je nemački jezik, kao što je već navedeno, i u ovoj sredini

izgubio status „internacionalnog jezika nauke“. I pored negativnih okolnosti, u Italiji se aktivno sprovode mere za unapređivanje nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima. U skladu sa tim naporima, u toku je prevod srpskog Okvirnog kurikulumu za nastavu nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima na italijanski jezik.

Kao jezik struke, nemački i u Litvaniji ima sličan status kao i na italijanskim univerzitetima (Geyer 2009:227). Na nepovoljan položaj nemačkog jezika struke u ovoj sredini uticalo je smanjenje broja studenata koji biraju nemački jezik, smanjenje fonda časova, smanjenje bodova koji se daju za strani jezik, status izbornog predmeta. Smanjenje broja studenata koji izučavaju nemački jezik na akademskom nivou posledica je slobode izbora prvog stranog jezika koji će se izučavati tokom čitavog procesa školovanja. U poslednjih pet godina broj učenika koji bira nemački jezik se prepolovio, pa danas na teritoriji Litvanije svega 2000 studenata prati nastavu nemačkog jezika struke¹⁵⁷. Zbog smanjenog broja polaznika nastavnici su primorani da prave grupe koje su heterogene ne samo po nivou jezičkih kompetencija, već i po strukama za koje se obrazuju. Što se tiče nemačkog jezika struke, u Poljskoj je, s jedne strane, prisutna tendencija karakteristična za skoro sva navedna okruženja (smanjenje broja časova i dominacija engleskog jezika), a s druge strane, reč je o prostoru sa određenim specifičnostima (Szewiola 2009:273). Reč je o autonomiji univerziteta, koja se direktno odražava na status nemačkog jezika i drugih jezika struke na nefilološkim fakultetima, na fond časova i na nastavne programe i sadržaje. U Poljskoj se status predmeta, fond časova ili način ocenjivanja razlikuju od univerziteta do univerziteta. Na većini univerziteta studentima je ponuđena mogućnost da izučavaju dva strana jezika, pri čemu student bira koji će jezik učiti do kojeg nivoa. Nezavisno od razlika, nastava nemačkog jezika struke održava se tokom dva, tri ili najviše četiri semestra, sa prosečno 30 nastavnih časova po semestru (*ibid.* 281). I na poljskim univerzitetima engleski jezik je dominantan, dok nemački zauzima još uvek

¹⁵⁷Od 25000 dece, koliko ih se upiše u osnovnu školu godišnje, manje od 1% kao prvi strani jezik ne izabere engleski. Od tih 1% dece 70% bira nemački kao prvi strani jezik, a 30% francuski (Geyer 2009:233).

prvo mesto među jezicima koji imaju status drugog stranog jezika. Daleko većim fondom časova i boljim statusom nemački jezik struke može se pohvaliti u Rusiji, gde je – i pored činjenice da je engleski jezik najčešće biran jezik na akademskom nivou – nemački jezik donekle zadržao status jezika nauke (Perfilova 2009:315). Nakon engleskog jezika, kao drugi strani jezik najčešće se izučava nemački, i to kao obavezni predmet, sa veoma različitim fondom časova, od najmanje četiri do osam i devet semestara, uglavnom počevši od prvog semestra. Fond časova varira od 600, koliko je predviđeno na fakultetu za međunarodne odnose ili na ekonomskom fakultetu, do 200 na tehničkim fakultetima i fakultetima u domenu socijalne i kulturne delatnosti (*ibid.* 319). Nastava stranih jezika struke ima status obaveznog predmeta i završava se ispitom.

Na osnovu kratkog prikaza položaja i značaja koji nemački jezik struke ima u evropskom okruženju i kod nas, može se zaključiti da je – i pored donekle različitog statusa predmeta, njegovog ugleda i opštih datosti – u poslednjoj deceniji došlo do komparatibilnih promena koje se ogledaju u:

- smanjenu fonda časova,
- tendenciji da se nemački jezik izučava kao drugi strani jezik, nakon engleskog,
- grupama heterogenim po vladanju stranim jezikom kojima je otežan diferencirani rad,
- statusu izbornog predmeta koji se ili ne ocenjuje ili ima minimalan broj bodova,
- slaboj motivisanosti studenata da uče ili nastave sa učenjem nemačkog jezika,

Od mera za etabliranje nemačkog jezika struke na univerzitetima u Evropi najznačajniji su napori: a) da se nastava osavremeni okvirnim kurikulumima koji bi pomogli nastavnicima u kreiranju nastavnog materijala i u programiranju nastave, b) da se nastavnicima pruži podrška i stručna pomoć kroz seminare i radionice za stručno usavršavanje.

3.2. Interkulturno učenje i nastava stranog jezika struke

Faktor koji u značajnoj meri može doprineti uspehu procesa evropskih integracija jeste razvoj interkulturene komunikativne kompetencije, u čemu značajnu ulogu imaju institucije visokog obrazovanja na evropskom prostoru. Deklaracija koju je 2001. godine objavio naučni odbor Berlinske naučne konferencije sadrži poziv svim učesnicima angažovanim u primeni Bolonjske deklaracije¹⁵⁸ da posebnu pažnju posvete razvijanju plurilingvizma i interkulturene kompetencije u cilju ujedinjenja evropskog visokoškolskog sistema. U toj deklaraciji se naglašava da je plurilingvizam uslov za zaposlenje, usavršavanje i sticanje „evropskog državljanstva“¹⁵⁹ ili „demokratskog državljanstva“¹⁶⁰ (Filipović 2008:93). Navedeni cilj moguće je postići nizom aktivnosti, a za nastavu stranih jezika struke na nefilološkim fakultetima relevantni su: a) omogućiti studentima da tokom osnovnih studija prikupe veći broj akademskih bodova iz stranih jezika, b) stvaranje uslova za autonomni rad, za upotrebu informacionih tehnologija i e-učenja, c) omogućavanje kooperativnog učenja u koje su uključeni govornici različitih jezika, d) proširenje ponude stranih jezika na akademskom nivou. Zakon o visokom obrazovanju koji je Skupština Republike Srbije donela 2005. godine usaglašen je sa principima Bolonjske deklaracije i sa odredbama Berlinske deklaracije.

Da bi se odredilo mesto i značaj lingvopragmatike i interkulturenog učenja u nastavi jezika struke na nefilološkim fakultetima u Republici Srbiji, neophodno je razjasniti sa kog polazišta se u definisanju ciljeva lingvopragmatike polazi. Ako lingvopragmatiku shvatamo sa polazišta

¹⁵⁸ Bolonjsku deklaraciju je potpisala grupa evropskih ministara zadužena za visoko obrazovanje 1999. godine. Tokom sledeće decenije Deklaraciju je potpisalo još 40 zemalja, uključujući i našu. Potpisivanjem Deklaracije započeo je proces poznat kao „bolonjski“ čiji je cilj kreiranje jedinstvenog sistema visokoškolskog obrazovanja u Evropi do 2010. godine. Cilj „bolonjskog procesa“ jeste stvaranje efikasnog sistema visokog obrazovanja u Evropi koji bi bio kompetitivan i na svetskom tržištu znanja. Deklaracija se zalaže za očuvanje nacionalne specifičnosti kao što su kultura, jezik, tradicija. Osnovne karakteristike „bolonjskog procesa“ jesu uvođenje evropskog sistema prenosa bodova, reorganizacija strukture studija koju sada čine tri ciklusa, promovisanje mobilnosti nastavnika i studenata i usvajanje sistema koji omogućava izdavanje uporedivih diploma.

¹⁵⁹ Termin Evropske unije

¹⁶⁰ Termin Saveta Evrope

kognitivnog pristupa kao znanja o zemlji, onda ona samo u određenim strukama može naći svoje mesto i opravdanje. Ukoliko pak polazište čini razvijanje interkulturalne kompetencije i veštine interkulturalne komunikacije, onda je mogućnost njene primene u nastavni procesu stranog jezika struke daleko veća. U vreme sve veće mobilnosti, sve intenzivnijeg povezivanja univerzitetskih centara, značajnim mogućnostima za razmenu studenata ili obavljanje profesionalne prakse u drugim državama, potreba za interkulturalnom komunikacijom postaje sve naglašenija. Budući da u Srbiji većina fakulteta svojim studentima nudi mogućnost učenja stranog jezika, postoji institucionalni okvir za razvijanje interkulturalne kompetencije. Da bi studenti bili kooperativniji, da bi razumeli kulturno determinisane razlike u komunikaciji sa stručnjacima iz ciljne kulture, da bi imali razumevanja za drugačije pristupe, sisteme vrednosti i gledišta, neophodna je nastava koja se neće baviti jezikom struke izolovanim iz društvenog i kulturnog konteksta. Sagledati jezik u kontekstu, odnosno sagledati kulturne razlike u nastavi stranog jezika struke pri tom znači pružiti mogućnost studentima da se upoznaju sa načinom komunikacije, kritikovanja, argumentovanja¹⁶¹, pregovaranja specifičnog za datu sredinu, sa predstavama o vremenu, sa osobenostima neverbalne i paraverbalne komunikacije, sa hijerarhijom, moralnim vrednostima, vrednosnim sistemima, stilovima upravljanja, položajem i značajem koje ima pojedinac ili grupa.

Zagovornici integracije interkulturalnog pristupa u nastavu stranog jezika struke u svojoj argumentaciji pozivaju se na koncept koji je u interkulturalnom učenju poznat kao **razumevanje stranog** (*Fremdverstehen*) i **opažanje stranog**

¹⁶¹ Nakon višegodišnjeg rada na pripremi studenata za polaganje ispita Testa DaF, iskristalizovalo se nekoliko problema koje imaju studenti kojima je srpski jezik maternji, to su problemi sa određenim kulturno determinisanim aspektima komunikacije na akademskom nivou. Najveći otpor i nerazumevanje studenti su pokazivali prema zadacima u kojima se od njih očekivalo da procene prednosti i mane određenog predloga i da obrazlože svoje mišljenje. Razlog tome studenti su videli u činjenici da se u našoj sredini procena nedostataka određenog predloga smatra potencijalnim izvorom konflikta, da se u zavisnosti od situacije smatra neprimerenom, te da oni sami nemaju iskustva u maternjem jeziku sa takvim vidom komunikacije na akademskom nivou. Takva iskustva svedoče o potrebi za uvođenjem elemenata interkulturalne komunikacije u nastavu stranog jezika struke jer bi se tu mogle sistematski obraditi teme i savladati tehnike bez kojih bi moglo doći do nesporazuma ili prekida u komunikaciji.

(*Fremdwahrnehmung*) npr. Matias (Matyas 2005:86). Shodno tome, i nastava stranog jezika struke više se ne može redukovati na gramatičke, leksičke i fonološke elemente drugog lingvističkog sistema, odnosno na pragmatičnu i funkcionalnu orijentaciju karakterističnu za komunikativnu didaktiku. Neokomunikativna nastava kojoj se teži, i na akademskom nivou učenje jezika mora se sagledati kao „instrument pristupa drugoj kulturi“ (*ibidem.*).

I Cojner (Zeuner 2004:1) smatra da u današnje vreme poučavanje isključivo jezika struke i razvijanje kompetencija koje se tiču same struke nije dovoljno da bi se zadovoljile potrebe „sve umreženijeg komunikacijskog društva“. U tom svetlu lingvopragmatika u nastavi stranog jezika struke dobija na značaju. Moguće rešenje Cojner vidi u „kvadratu kompetencija“, koje je Šenert (Schönert 1995:101 cit. prema Zeuner 2004:1) formulisao za potrebe deskripcije ključnih kvalifikacija za studente germanistike, a koje se mogu preuzeti i za potrebe nastave stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima. Šenertov kvadrat kompetencija, koji u tom ili sličnom obliku predstavlja integralni deo kurikuluma za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima u Češkoj, Poljskoj, Srbiji, Rumuniji, Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i drugim zemljama, obuhvata: 1) stručne kompetencije – u koje se ubrajaju kompetencije koje se uvek iznova moraju obnavljati i usavršavati, 2) socijalne kompetencije – pod kojima se podrazumevaju veštine ophođenja sa drugima, ali i povezivanje doživljaja sebe i sopstvenog iskustva sa razumevanjem stranog, 3) methodske kompetencije – shvaćene kao sposobnost da se prepoznaju i opišu problemi i da se razviju strategije za njihovo rešavanje, i 4) kulturna kompetencija – shvaćena kao kulturna kompetencija u stranom jeziku koja treba da se odrazi i na motivaciju studenata da upoznaju i neguju sopstvenu kulturu. Kulturna kompetencija obuhvata i interkulturno razumevanje i multikulturnu kompetenciju.

Elemente lingvopragmatike, odnosno interkulturnu kompetenciju u nastavi stranog jezika struke Nodari (Nodari 1995:115) sagledava kao deo opšteobrazovnih ciljeva koji se u nastavi mogu ostvariti: 1) pomoću pedagoški relevantnih tekstova (pri čemu Nodari u tekstove ubraja i slike, ilustracije i

dijagrame), a tekstove treba didaktizovati tako da podstiču na komunikativnu akciju, i 2) odabirom metoda i socijalnih formi koje podstiču kooperativno ponašanje. Prvi zahtev je u nastavi stranog jezika struke moguće samo ograničeno ispuniti, budući da osnovu rada u nastavi čine stručni tekstovi. Kada je reč o izboru adekvatnih nastavnih oblika i socijalnih formi¹⁶², razlikuju se (Nodari 1995:170-178): 1) projektna nastava *projektorientierter Unterricht*, 2) tematski¹⁶³ orijentisana nastava *themenorientierter Unterricht*, 3) nastava epoha¹⁶⁴*Epochenunterricht*, 4) studija slučaja¹⁶⁵ *Fallstudie* i 5) igra i simulacija *Rollenspiel/Simulation*. Navedene socijalne forme i nastavne forme veoma su pogodne za razvijanje socijalnih kompetencija, kompetencije u rešavanju problema i kulturne kompetencije.

Na osnovu prikazanih stavova o mestu interkulturalnog koncepta u nastavi stranih jezika struke može se zaključiti da među teoretičarima postoji širok konsenzus o tome da se interkulturalna kompetencija odredi kao nadređeni nastavni cilj, što bi u nastavnoj praksi značilo dopunjavanje pragmatične i funkcionalne dimenzije socio-afektivnom dimenzijom.

Do sada analiziran odnos interkulturalne komunikacije, interkulturalnog učenja i interkulturalne kompetencije s jedne strane, i nastave stranog jezika struke s druge strane, sagledavan je u kontekstu definisanih ciljeva nastave stranog jezika. Taj odnos može se sagledati i sa lingvističkog aspekta tako što će se utvrditi značaj interkulturalne komunikacije i kompetencije na relaciji jezik struke - naučni jezik - opšti jezik. Sposobnost komuniciranja ili komunikativna kompetencija u nastavi stranih jezika obuhvata dve dimenzije (Nodari 1995:116): a) jezičku, koja se tiče četiri veštine i obuhvata: sintaksička, grafološka, fonetska i leksička jezička sredstva i b) kulturno specifičnu dimenziju, u čijoj osnovi nije informativna funkcija, već senzibilizacija, odnosno

¹⁶² Nodari ih definiše kao nastavne forme koje nisu sadržinski vezane za udžbenik, a odgovaraju interesovanjima učenika.

¹⁶³ Po Klafkiju (Klafki 1985) to je vid nastave orijentisane ka relativno samostalnoj stručnoj ili nadstručnoj temi koja se sastoji od faza i koja je multiperspektivno strukturisana.

¹⁶⁴ U njoj osnovi jeste obrada teme iz različitih perspektiva; ona prevazilazi okvire predmeta, a u skladu sa učenjem Rudolfa Štajnera.

¹⁶⁵ Reč je izboru tema koje su karakteristične za određenu struku, a koje se tiču određene teme relevantne za dato društvo.

razvijanje veština, sposobnosti i strategija neophodnih za razumevanje strane kulture. Proces senzibilizacije moguće je ostvariti smatra Krum (Krumm¹⁶⁶ 1998:537) preko jezika, preko ljudi i njihovog delovanja i preko određenih manifestacija. a) Pristup preko jezika podrazumava bavljenje pitanjem značenja, analizu direktnosti ili indirektnosti, eksplicitnosti ili implicitnosti jezičkih iskaza. Čaput (Chaput 1997:403) slikovito govori o „kulturi u gramatici“, a tim pojmom obuhvata i odnos insajder–autsajder, izraze solidarnosti, ulogu statusa, odnos individue i kolektiva, pitanje pola, odnos prema prostoru i vremenu i sl.. b) Pristup preko ljudi i njihovog delanja u kontekstu stranog jezika struke odnosi se na verbalne i neverbalne akcije, rituale i rutine u domenu jezika koje su kulturno determinisane. c) I najzad, pristup preko manifestacija odnosi se u kontekstu jezika struke na stručne tekstove i njihove strukture.

Odnos interkulturene kompetencije i jezika struke ima još jedan značajan lingvistički aspekt. Okosnicu nastave stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima čini jezik koji u sebi objedinjuje elemente jezika struke koju studenti izučavaju, jezika nauke i opšteg jezika. U kontekstu interkulturene komunikacije od posebnog je značaja udeo kulturno specifičnih elemenata u svakom od navedenih žanrova. Jezik struke i izbor tekstova koji ih reprezentuje sadrže određeni broj elemenata iz opšteg jezika koji u kontekstu jezika nauke imaju drugačije značenje nego u opštem jeziku (Johnen 2008: 3-4). Njihovo značenje se u procesu čitanja može rekonstruisati iz konteksta, ali se njegova aktivna upotreba u produkciji tekstova mora sistematski uvežbavati. Nećemo sada ulaziti u dublju analizu razlika između jezika struke i jezika nauke, koji se velikim delom preklapaju, već ćemo se ograničiti na elemente opšteg jezik koji mogu inicirati nesposrazume.

"Stoga se u svakom jeziku na kojem se komunicira o nauci razvija vokabular koji se oslanja na vokabular opšteg jezika, a koji izlazi iz okvira vokabulara stručne terminologije. Taj vokabular po pravilu nije specifičan za datu struku, već izlazi iz njega i pretrpeo je semantičku promenu u odnosu na svakodnevnou upotrebu u

¹⁶⁶ Krum (Krumm 1989:527) govori o tri klasičan pristupa lingvoprgmatici *drei klassische Zugänge zur Landeskunde*.

opštem jeziku koja je govornicima kojima je to maternji jezik jasna, ne i onima koji jezik uče kao strani." (Thomas Johnen 2008:4)

Potreba za uvođenjem elemenata lingvopragmatike, odnosno razvijanjem interkulturene kompetencije u nastavi stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima prepoznata je, a u poslednje dve decenije sve je više teorijskih radova posvećenih toj temi¹⁶⁷ kao i prikaza rezultata praktične primene principa interkulturalnosti u ovom segmentu obrazovanja. Princip interkulturalnosti našao je svoje mesto ne samo u kurikulumima za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima mnogih evropskih zemalja, već i u određenom broju udžbenika za nastavu stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima. Uspešnim primerima možemo smatrati *Deutsch für Architekten* Nadežde Kusnecove (Kusnecova 2006), namenjen studentima arhitekture na univerzitetu u Tomsku, *Mit Deutsch in Europa* (Krajewska-Markiewicz, Levy-Hillerich 2004), nadregionalni udžbenik za studente nefiloloških fakulteta nivo (B1/B2), ili *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (Levy-Hillerich et.al 2011), nadregionalni udžbenik za studente nefiloloških fakulteta nivo (A2/B1).

O mestu koje interkultureno učenje ima u nastavi stranih jezika struke kod nas za sada nema dovoljno podataka, a jedan od ciljeva istraživanja u ovom radu jeste i analiza odnosa i stavova nastavnika nemačkog jezika na univerzitetima u Srbiji prema lingvopragmatici u nastavi nemačkog jezika struke, motivaciji da se u nastavi obrađuju lingvopragmatički sadržaji, zastupljenosti sadržaja lingvopragmatike u nastavnom materijalu, zastupljenosti koncepata i elemenata lingvopragmatike u kurikulumima.

¹⁶⁷ Reuter, E. et. al 1989. Deutsch-Finische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation; Boelcke, J. 1989. Vergleichende Landeskunde in der Fachsprache Wirtschaft; Picht, R.. 1989. Einführung, Praxisfeld Wirtschaft. Fremdsprachliche und interkulturelle Aus- und Weiterbildung.

4. Istraživanje: Analiza potreba, interesovanja i stavova studenata i nastavnika nefiloloških fakulteta u oblasti lingvopragmatike nemačkog jezika

I pored nespornog značaja kulturne kompetencije za postizanje komunikativne kompetencije i pored činjenice da se nemački jezik kao strani jezik struke već više od pola veka izučava na nefilološkim fakultetima širom Evrope, mali je broj publikacija i istraživanja posvećenih toj tematici. Prema raspoloživim podacima, do danas nemamo celovit kurikulum za lingvopragmatiku nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima ni kod nas, ni u Evropi. Nekoliko kurikuluma za lingvopragmatiku nemačkog jezika koji su namenjeni studentima germanistike¹⁶⁸ ne može se adaptirati za potrebe studenata drugih studijskih grupa, budući da oni izučavaju jezik sa drugačijim ciljem nego studenti germanistike. Istovremeno, oblast stranog jezika struke već više decenija zaokuplja pažnju naučnika. Broj publikacija, konferencija i istraživanja posvećenih različitim aspektima nastave jezika struke u kontinuiranom su porastu. Međutim, i pored činjenice da je lingvopragmatika u većoj ili manjoj meri integralni deo nastave stranog jezika struke, do danas nemamo dovoljan broj teorijskih radova niti rezultata empirijskih istraživanja koji bi nam pružili bolji uvid u trenutno stanje. Istovremeno, do sada nisu vršena sveobuhvatna istraživanja interesovanja i potreba studenata nefiloloških fakulteta¹⁶⁹ u domenu lingvopragmatike. Da bi mogao da se kreira kurikulum utemeljen u savremenim teorijskim postavkama, čiju polaznu osnovu ne bi činile pretpostavljene već realne potrebe studenata, neophodno je ispitati interesovanja i potrebe studenata univerziteta u Srbiji, kao i stavove nastavnika nemačkog jezika o ciljevima, sadržajima i metodama rada u nastavi nemačkog jezika struke. Tek nakon prikupljanja i analize podataka o potrebama i

¹⁶⁸ Videti: Badstübner-Kizik, C.. 1996. Werkheft zum Curriculum Landeskunde - Kulturkunde - Geschichte. Warschau o.J. ili Cucu, D. 2007. Landeskunde-Ordner für Rumänien.

¹⁶⁹ Istraživanja interesovanja studenata za sadržaje lingvopragmatike ima, ali je reč o studentima filoloških fakulteta. Primer takvog istraživanja nalazimo u Bastec, E.. 2004. „Civilisation: Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten“ (doktorska disertacija).

interesovanjima studenata s jedne strane, i institucionalnim datostima i praksi u kojoj se nastava nemačkog jezika struke odvija s druge strane, moguće je kreirati kurikulum koji će imati širu primenu.

4.1. Istraživanje: Analiza potreba, interesovanja i stavova studenata nefiloloških fakulteta o sadržajima, ciljevima i metodama u lingvopragmatici

Kreiranje savremenog kurikuluma lingvopragmatike nemačkog jezika struke nije moguće isključivo na osnovu teorijske analize stanja u aktuelnoj stručnoj diskusiji, već je neophodno izvršiti teorijski utemeljenu analizu potreba i interesovanja studenata. Svaki kurikulum mora početi od specifičnih institucionalnih okolnosti i potreba budućih korisnika. Pod korisnicima podrazumevamo nastavnike, koji će kurikulum koristiti kao instrument za kreiranje i planiranje konkretnih nastavnih jedinica, i studente, kojima je ta nastava namenjena. Do sada su u nekim sredinama rađena ispitivanja interesovanja studenata, npr. Španija ili Turska¹⁷⁰, ali su se ona neretko ograničavala na ispitivanje interesovanja za određene sadržaje, ne dajući šire informacije o ostalim bitnim aspektima kurikuluma, kao što su ciljevi, principi, veštine koje treba razvijati, socijalne forme ili metode rada. Navedena istraživanja rađena su u druge svrhe, te stoga ne sadrže aspekte bitne za ovaj rad. Novina u ovom radu jeste analiza potreba, interesovanja i stavova i nastavnika i studenata koji pohađaju predmet *Nemački jezik* na nefilološkim fakultetima u Srbiji.

4.1.1. Predmet i značaj istraživanja

Elementi lingvopragmatike jesu integralni deo nastave nemačkog jezika struke na većini nefiloloških fakulteta u Srbiji. Stepem zastupljenost tih

¹⁷⁰ Concepción Otero Moreno. 2004. Kultur und Sprachvergleich in der Translatiosdidaktik - Schwerpunkt Spanisch. Güler, Gülden. 2005. Landeskunde-Seminar im Vorfeld eines Socrates/Erasmus-Austauschprogrammes in der DeutschlehrerInnenausbildung an der Uludağ Universität.

elemenata u nastavi veoma je različit i zavisi od više faktora (razlike u fondu časova, nepostojanje adekvatnog nastavnog materijala, različit stepen interesovanja samih nastavnika koji predaju jezik struke i dr.). Nastavni materijal koji nastavnici koriste za teme iz lingvopragmatike uglavnom su integralni delovi udžbenika opšteg jezika ili udžbenika za pojedine naučne discipline, kao što je npr. ekonomija. Zajednička osobenost takvih udžbenika jeste da su delo autora sa nemačkog govornog područja. Udžbenici su mahom kreirani prema potrebama veoma širokog kruga adresata, čije su kulture međusobno različito udaljene od kultura zemalja nemačkog govornog područja. Iz navedenog proizlazi da je reč o nastavnom materijalu koji nije kreiran za specifične potrebe studenata nefiloloških fakulteta u Srbiji, da shodno tome ne reflektuje njihove potrebe, interesovanja ili tradiciju učenja. Dva trenutno najaktuelnija udžbenika kreirana za potrebe nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima¹⁷¹ takođe su namenjena potrebama širokog tržišta i sadrže ograničen broj lingvopragmatičkih elemenata. Specifičnost svih pomenutih nastavnih materijala jeste da su kreirani prema pretpostavljenim potrebama i interesovanjima veoma heterogene grupe studenata, te da neretko više svedoče o trenutnim interesovanjima i aktuelnim temama na nemačkom govornom području nego o realnim potrebama studenata. Drugim rečima, takav nastavni materijal uvek implicira postojanje „lične perspektive“ (Bauer 2009:7), koja se prikriveno očitava u izboru tema. Lingvopragmatika je neodvojiva od lične perspektive i uvek predstavlja ogledalo aktuelnih interesovanja u datom društvu. Najslikovitiji i najpoznatiji primer predstavlja interesovanje nemačkih autora za teme koje se odnose na zaštitu životne sredine. Reč je o temi koja je osamdesetih godina XX veka bila neizostavni element u udžbenicima nemačkog jezika nastalim na nemačkom govornom području. Posebno aktuelne teme u nemačkim udžbenicima u tom razdoblju jesu i problemi mladih, na prvom mestu narkomanija, problematične

¹⁷¹ Reč je o udžbenicima Levy-Hillerich, Dorothea/ Krajewska-Markiewicz, Renata (prir.) 2004. *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*. München. Goethe-Institut. i Levy-Hillerich, Dorothea et. al. 2009. *Mit Deutsch studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deuschunterricht Niveau A2/B1*. Milano: Arcipelago Edizioni.

supkulturne grupe mladih, dok se očito izbjegavaju teme iz visoke kulture. Samokritičan pristup, koji je po Baueru u tom razdoblju bio u trendu, izborom „tužnih tema“ i tema koje su tretirale određene probleme, doprineo je promeni same slike o Nemačkoj, što je prouzrokovalo pad motivacije za učenje nemačkog jezika van nemačkog govornog područja (*ibid.* 8). Studenti u Srbiji su, pokazuje više studija,¹⁷² uglavnom slabije motivisani da nastave da uče nemački jezik tokom akademskog školovanja, pa bi se izbor neadekvatnog nastavnog materijala koji ne bi uvažavao njihova interesovanja negativno odrazio na ionako lošu motivaciju.

Iz navedenih razloga, potrebe, interesovanja, prethodna iskustva i očekivanja studenata koji pohađaju nastavu nemačkog jezika struke zaslužuju da budu temeljnije proučena. Predmet našeg istraživanja bio je ispitivanje interesovanja studenata za konkretne sadržaje lingvopragmatike, za različite nastavne materijale; ispitivanje stavova studenata o ciljevima nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima; ispitivanje stavova o svrsi upoznavanja sa kulturama zemalja nemačkog govornog područja; iskustva studenata tokom prethodnih faza školovanja. Tek na osnovu rezultata istraživanja bilo je moguće kreirati celovit okvirni kurikulum, koji će biti teorijski utemeljen i koji će odgovarati potrebama i interesovanjima naše populacije studenata.

4.1.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj našeg istraživanja bio je da utvrdimo:

- 1) interesovanja studenata u oblasti kulture nemačkog govornog područja,
- 2) stavove prema ciljevima nastave lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima,

¹⁷² Krželj, K.. 2011. Faktori motivacije za učenje stranog jezika struke. Ignjačević, A. et al. (prir.). Zbornik Jezik struke. Izazovi i perspektive. Beograd. Filozofski fakultet: 142-153, ili Peras, M/Knok, Ž.. 2010. Njemački jezik u edukaciji studenata menadžmenta, turizma i sporta. <http://hrcak.srce.hr/54814> - pristupljeno septembra 2011.

3) svest o značaju razvijanja ključnih kompetencija i interkulturene kompetencije kroz nastavu lingvopragmatike nemačkog jezika.

Imajući u vidu tako definisane ciljeve, postavili smo za cilj da istražimo i identifikujemo:

1) za koje sadržaje studenti pokazuju posebno interesovanje, da uporedimo da li se ta interesovanja, i u kolikoj meri, poklapaju sa interesovanjima za sadržaje koji se tiču kulture nemačkog govornog područja,

2) sadržaje u oblasti lingvopragmatike za koje studenti pokazuju posebno interesovanje; na osnovu dobijenih informacija moći ćemo da analiziramo koje su društvene teme podjednako aktuelne u Srbiji i u zemljama nemačkog govornog područja,

3) da li studenti smatraju da u nastavi lingvopragmatike treba obrađivati sadržaje koji se odnose na celokupno nemačko govorno područje, na koji način studenti sagledavaju pluricentričnost nemačkog jezika,

4) stavove studenata prema ciljevima nastave nemačkog jezika na neofilološkim fakultetima,

5) u kojoj su meri studenti upoznati sa veštinama koje treba razvijati u nastavi nemačkog jezika na neofilološkim fakultetima,

6) tipove nastavnih materijala za koje studenti pokazuju posebno interesovanje,

7) koje socijalne forme studenti smatraju posebno efikasnim.

4.1.3. Polazne pretpostavke

S obzirom na iskustvo iz prakse i na rezultate dobijene na osnovu teorijskih i empirijskih istraživanja, pošli smo od sledećih pretpostavki:

1. Nastava nemačkog jezika struke na akademskom nivou odvija se u različitim uslovima, u pogledu predznanja studenata i u pogledu broja semestara.

2. Sadržaji za koje studenti pokazuju posebno interesovanje samo delimično se preklapaju sa sadržajima koje nude udžbenici autora sa nemačkog ili drugih govornih područja, ne uključujući autore sa naših prostora¹⁷³.

3. Postoji velika razlika između interesovanja za pojedinačne sadržaje na različitim studijskim pravcima¹⁷⁴.

4. Studenti imaju različite stavove o ciljevima nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima, kao i o svrsi obrade lingvopragmatičkih sadržaja.

5. Studenti su zainteresovani za celokupno nemačko govorno područje¹⁷⁵.

6. Studenti nisu u dovoljnoj meri upoznati sa potrebom razvijanja ključnih kompetencija u nastavi stranih jezika.

7. Studenti pokazuju posebno interesovanje za nastavni materijal prezentovan vizuelnim medijima.

8. Studenti smatraju da su partnerski i grupni rad efikasniji od individualnog rada i frontalne nastave.

9. Studenti su svesni značaja lingvopragmatike u procesu razvijanja komunikativne kompetencije.

¹⁷³ Već na osnovu letimičnog pogleda na udžbenike nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima, moguće je registrovati ponavljanje određenih tematskih celina. Tako npr. udžbenici koji se trenutno upotrebljavaju u najvećem broju evropskih zemalja *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* i *Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben (A2/B1)*, sadrže teme koje se odnose na Evropsku uniju, na istoriju njenog nastanka, na procese integracije, na probleme životnog okruženja. Iskustvo iz prakse nam govori da među našim studentima vlada ograničeno interesovanje za navedene teme, pa smo hteli ovo zapažanje da proverimo ispitivanjem.

¹⁷⁴ Za ilustraciju navedene hipoteze poslužićemo se gore pomenutim primerom. Očekujemo da će studenti određenih studijskih grupa, kao što su npr. studenti Fakulteta političkih nauka, pokazati veće interesovanje za teme koje se neposredno tiču procesa ulaska u Evropsku uniju, od npr. studenata Saobraćajnog fakulteta ili fakulteta koji su u sklopu Univerziteta umetnosti.

¹⁷⁵ Sadržaji Koncepta DACHL i Teza ABCD uvažavani su prilikom kreiranja upitnika za istraživanje potreba i interesovanja studenata nefiloloških fakulteta i nastavnika nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima, i to u sledećim oblastima: a) upitnici sadrže pitanje koje se odnosi na stavove studenata i nastavnika o potrebi da se u nastavi obrađuju sadržaji koji se tiču svih regiona nemačkog govornog područja, b) upitnici sadrže pitanje koje treba da pruži informacije o interesovanju studenata i nastavnika za različite tipove tekstova, među kojima su i književni i istorijski, c) upitnici sadrže pitanje koje se odnosi na iskustva sa projektnim radom.

4.1.4. Metode, tehnike i instrumenti u istraživanju

U ovom istraživanju koristili smo deskriptivnu, empirijsku, neeksperimentalnu metodu. Tehnika primenjena u istraživanju jeste anketa posebno konstruisana za potrebe ovog istraživanja. Koristili smo dve ankete – jednu za studente i jednu za nastavnike. Upitnik za studente obuhvatao je tri celine: a) uvodne napomene, b) opšte podatke – fakultet, studijska grupa, podaci o broju semestara na kojima se izučava nemački jezik na fakultetu, podaci o godinama prethodnog učenja nemačkog jezika, c) pitanja o interesovanjima, stavovima o ciljevima, sadržajima, socijalnim formama. Upitnik, koji je bio anoniman, čine otvorena i zatvorena pitanja jer je jedino pomoću otvorenih pitanja bilo moguće sveobuhvatno istražiti interesovanja ispitanika u pogledu sadržaja, neograničavajući ih na ponuđene mogućnosti.

Statistička obrada dobijenih podataka podrazumevala je primenu neparametarskih metoda – izračunavanje frekvencija, procenata i χ^2 (značajnost razlika između frekvencija i procenata) i C koeficijenta.

4.1.5. Uzorak istraživanja

Budući da je jedan od ciljeva ovog rada kreiranje kurikuluma za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima, bilo je neophodno da uzorak čine studenti što većeg broja različitih fakulteta i studijskih grupa u Srbiji. Istraživanje je stoga sprovedeno na prigodnom, slučajnom uzorku od 222 studenta Univeziteta u Beogradu (Filozofski fakultet, Fakultet političkih nauka, Saobraćajni fakultet, Elektrotehnički fakultet), Univerziteta u Novom Sadu (Ekonomski fakultet), Univerziteta u Nišu (Filozofski fakultet), Univerziteta umetnosti (Fakultet muzičke umetnosti), Univerziteta Singidunum (Fakultet za bankarstvo Valjevo).

Tabela br. 1: Fakultet na kojem ispitanici studiraju

NAZIV FAKULTETA	f	%
Filozofski	95	42,8
Fakultet političkih nauka	36	16,2
Ekonomski	29	13,1
Saobraćajni	28	12,6
Fakultet za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum)	22	9,9
Univerzitet umetnosti	7	3,2
Elektrotehnički fakultet	5	2,3
Total	222	100,0

Tabela br. 2: Smer na kojem studenti anketiranih fakulteta studiraju

SMER	f	%
klasične nauke, etnologija, arheologija	41	18,5
istorija i istorija umetnosti	18	8,1
psihologija	13	5,9
pedagogija i andragogija	10	4,5
sociologija	8	3,6
filozofija	4	1,8
ekonomski (Ekonomija, Singidunum)	52	23,4
saobraćajni	31	14,0
međunarodna politika	19	8,6
novinarstvo	14	6,3
umetnost	7	3,2
elektrotehnika	5	2,3
total	222	100,0

Od 222 ispitana studenta najveći procenat, njih 24,8%, studira na Filozofskom fakultetu. Među studentima Filozofskog fakulteta najveći procenat (18,5%) čine studenti klasičnih jezika, arheologije i etnologije. Slede studenti istorije i istorije umetnosti, koji su zastupljeni sa 8,1%, studenti psihologije sa 5,6%, studenti pedagogije i andragogije sa 4,5%, sociologije sa 3,6%, filozofije sa 1,8% (Tabela br. 2).

Na sledećem mestu po učestalosti u uzorku jesu studenti Fakulteta političkih nauka (16,2%). Zatim slede studenti Ekonomskog fakulteta (13,1%), Saobraćajnog fakulteta (12,6%), Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum) (9,9), Univerziteta umetnosti (3,2%), i Elektrotehničkog fakulteta (svega 2,3%) (Tabela br. 2).

4.1.6. Organizacija istraživanja

Od 2002. godine na prvom predavanju iz predmeta *Nemački jezik 1* na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu studenti popunjavaju upitnik kojim se ispituju prethodna iskustava sa nastavom nemačkog jezika i njihova interesovanja u pogledu nastavnih sadržaja, socijalnih formi i metoda rada u nastavi nemačkog jezika. Rezultati tih preliminarnih istraživanja uslovili su reviziju upitnika i njihovo dopunjavanje pitanjima koja se odnose na ciljeve učenja stranog jezika struke, korist od upoznavanja kultura nemačkog govornog područja, interesovanja u pogledu vrste nastavnih materijala, stavove prema ciljevima nastave lingvopragmatike.

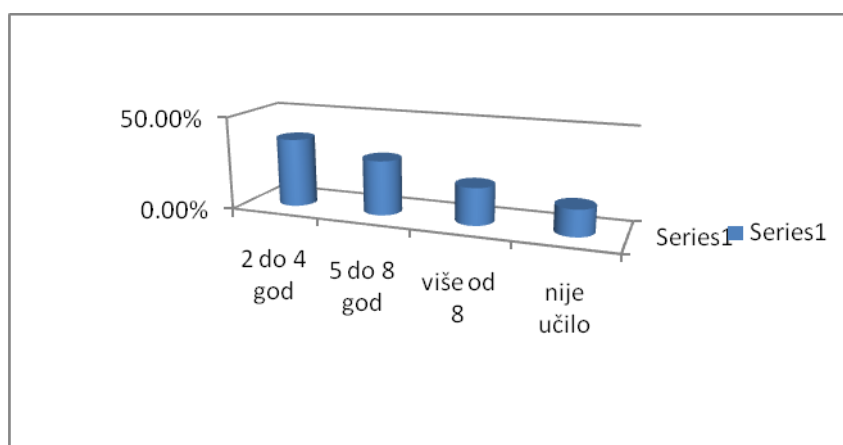
Podaci glavnog istraživanja prikupljeni su u periodu od januara do maja 2010. godine.

4.1.7. Rezultati istraživanja

Na osnovu iskustava tokom višegodišnjeg rada sa studentima nefiloloških fakulteta, na osnovu nekoliko sprovedenih istraživanja o stavovima prema ciljevima i sadržajima lingvopragmatike, i na osnovu parcijalnih interesovanja studenata određenih studijskih grupa, u ovom slučaju studenata Filozofskog fakulteta u Beogradu, javila se potreba za sistematičnim istraživanjem različitih aspekata nastave nemačkog jezika struke, za ispitivanjem interesovanja studenata za određene nastavne sadržaje, kao i za ispitivanjem stavova studenata o nastavnim ciljevima, izboru medija, tipu nastavnog materijala ili socijalnim formama. Sve dobijene informacije činiće temelj za kreiranje kurikuluma za lingvopragmatiku nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima u Srbiji.

Prvi nivo istraživanja odnosio se na okvirne uslove učenja stranog jezika, na podatke o tome koliko su godina pre upisa na fakultet studenti izučavali strani jezik, koliko su semestara strani jezik izučavali na datom fakultetu ili smeru, i koliko je trajala nastava nemačkog jezika struke tokom studija.

Na osnovu prethodno izvršene analize zastupljenosti, učestalosti nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima i propozicija prilikom izbora stranog jezika na fakultetima, koje se uglavnom odnose na minimalno osmogodišnje ili četvorogodišnje predznanje nemačkog jezika¹⁷⁶, dobili smo očekivane rezultate kada su u pitanju godine prethodnog učenja nemačkog jezika.

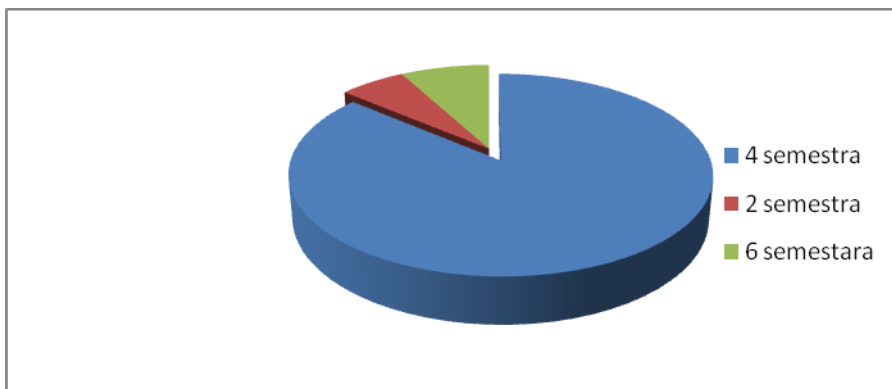


Slika 1. Godine prethodnog učenja nemačkog jezika

Pre upisa na studije najveći procenat studenata, njih 36,9%, nemački jezik učilo je 2 do 4 godine. Nemački jezik učilo je 5 do 8 godina 29,3% studenata. Više od 8 godina nastave nemačkog jezika imalo je 19,8% studenata, a 14% studenata počelo je učenje nemačkog jezika tek na fakultetu. Ove razlike su statistički značajne na nivou 0,01. Iz navedenih podataka vidi se da je preko polovine ispitanika nemački jezik učilo više od 6 godina. Ako pogledamo godine učenja nemačkog jezika po pojedinim fakultetima, postoji razlika među fakultetima, koja je statistički značajna na nivou 0,01. Vidimo da najveći procenat studenata Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum) (72,7%) nije učio nemački jezik pre upisa na studije i da među njima nema studenata (0%) koji su jezik učili više od 8 godina. Takođe, u uzorku studenata Elektrotehničkog fakulteta nemamo studenata koji su jezik učili više od 8

¹⁷⁶ Na univerzitetima u Srbiji na kojima se nemački jezik izučava kao jezik struke, kao uslov za pohađanje nastave na velikom broju fakulteta navodi se prethodno osmogodišnje učenje nemačkog jezika tokom proteklih faza školovanja. U poslednje vreme, na osnovu iskazanog interesovanja studenata, a u skladu sa raspoloživim kadrovskim mogućnostima, neki fakulteti, kao npr. Saobraćajni fakultet u Beogradu, Ekonomski fakultet u Novom Sadu ili Fakultet za bankarstvo u Valjevu Univerziteta Singidunum, svojim polaznicima nude početni kurs nemačkog jezika.

godina. Procentualno najveći broj studenata koji su nemački jezik učili više od 8 godina je sa Univeziteta umetnosti (42,9%). Ipak je najveći broj fakulteta na kojima su studenti nemački jezik učili od 2 do 4 godine, kao npr. Ekonomski fakultet 44,8%, Fakultet političkih nauka 61,1%, Elektrotehnički fakultet 40%. Najveći broj studenata koji su nemački jezik učili preko 5 godina imamo na Filozofskom fakultetu u Beogradu (68,3%) i Ekonomskom fakultetu u Novom Sadu (55,2%).



Slika 2. Broj semestara nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima.

I u pogledu trajanja nastave nemačkog jezika struke imamo neujednačenu situaciju, pa tako na najvećem broju fakulteta nastava traje 4 semestra (78,4%) i ta razlika je statistički značajna na nivou 0,01. Prosek trajanja nastave u semestrima u ukupnom uzorku je 4,40. U 5,4% slučajeva nastava se sluša 2 semestra, u 7,2% 6 semestara i u 9% ispitanog uzorka nastava nemačkog jezika traje 8 semestara.

Podaci dobijeni o okvirnim uslovima nastave potvrđuju da je situacija u kojoj se nastava nemačkog jezika struke odvija u Srbiji veoma raznolika, čime je potvrđena naša prva hipoteza. Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da jedino otvoreni okvirni kurikulum može da zadovolji potrebe tako heterogene grupe budućih korisnika.

Drugi nivo analize odnosio se na istraživanje interesovanja studenata, a podeljeno je u dve celine: lična interesovanja i interesovanja koja se tiču kulture i društva zemalja nemačkog govornog područja.

Kada je reč o interesovanju studenata za vesti iz zemalja nemačkog govornog područja, dobili smo pomalo neočekivane rezultate. U ukupnom uzorku ispitanika vesti sa nemačkog govornog područja ne čita 70,5% studenata, dok 29,5% čita. I u odgovorima na ovo pitanje postoji statistički značajna razlika, na nivou 0,01, između studenata pojedinih fakulteta, pa se pokazalo da najveći procenat onih koji ipak prate vesti sa nemačkog govornog područja dolazi sa Fakulteta političkih nauka (61,1%) i Univerziteta umetnosti (71,4%). Veoma malo interesovanje za vesti iz zemalja nemačkog govornog područja pokazuju studenti Saobraćajnog fakulteta 85,7% i Filozofskog fakulteta 74,7%. Prilikom selekcije nastavnih sadržaja ovu informaciju treba imati u vidu. Ukoliko se u selekciji materijala odlučimo za princip koji podrazumeva obradu jedne trenutno aktuelne teme u društvima nemačkog govornog područja, moramo imati u vidu da veliki broj studenata ne prati aktuelna zbivanja i da su im potrebne dodatne informacije kako bi mogli da se odluče za određenu temu.

Isto se može tvrditi i za rezultate dobijene na pitanje o interesovanjima za pojedinačne oblasti. Na pitanje koja oblast ih najviše lično interesuje, studenti iz ukupnog uzorka na prvo mesto stavljaju *putovanje* (14,69%). Slede *život mladih* i *moderna muzika*, sa približnim učešćem (8,69% i 8,41%). Oko 7% zastupljenosti imaju *sport*, *umetnost*, *istorija* i *književnost*. Na poslednjem mestu, na osnovu interesovanja studenata, nalazi se *klasična muzika* (2,03%).

Kada je reč o pojedinačnim oblastima interesovanja, na nivou fakulteta postoje značajne razlike. Tako npr. *sport* kao oblast interesovanja bira 38,7% studenata u ukupnom uzorku, dok 61,3% ne zaokružuje *sport* kao oblast koja ga u vestima sa ovog govornog područja interesuje. U pogledu *sporta* kao oblasti interesovanja u vestima koje se odnose na nemačko govorno područje nema razlike između studenata pojedinih fakulteta. *Književnost* kao oblast interesovanja bira 34,2% studenata u ukupnom uzorku, dok je 65,8% ne zaokružuje. Nešto veće interesovanje za književnost nego što se u ukupnom uzorku vidi, evidentira se kod studenata Filozofskog fakulteta (43,2%), Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum) (41,7%) i Fakulteta

političkih nauka (40,9%). Razlika je značajna na nivou 0,05 ($p < 0,05$). *Putovanje* kao oblast interesovanja zaokružuje 71,6% studenata u ukupnom uzorku, dok je 28,4% ne zaokružuje. U pogledu *putovanja* kao oblasti interesovanja u vestima koje se odnose na nemačko govorno područje nema razlike između studenata pojedinih fakulteta. U pogledu *politike* kao oblasti interesovanja i praćenja vesti sa nemačkog govornog područja odgovori studenata pojedinih fakulteta se, kao što je bilo i očekivano, različito distribuiraju. U ukupnom uzorku, ova oblast interesuje tek 28,4% studenata, ali postoji razlika u odnosu na studente Elektrotehničkog fakulteta (60%) i Fakulteta političkih nauka (66,7%), koji se nešto više interesuju za ove vesti. *Geografiju* kao oblast interesovanja zaokružuje tek 21,6% studenata u ukupnom uzorku, dok je 78,4% nezainteresovano. U pogledu *geografije* kao oblasti interesovanja u vestima koje se odnose na nemačko govorno područje nema razlike između studenata pojedinih fakulteta, što znači da se većina studenata različitih fakulteta ne zanima preterano za ovu oblast. *Modu* kao oblast interesovanja bira 26,1% studenata u ukupnom uzorku, dok je 73,9% nezainteresovano za tu temu. U pogledu *mode* kao oblasti interesovanja u vestima koje se odnose na nemačko govorno područje nema razlike između studenata pojedinih fakulteta, što znači da se većina studenata različitih fakulteta ne zanima preterano za ovu oblast. Situacija sa *običajima* kao oblašću interesovanja je slična, pa 24,8% studenata u ukupnom uzorku kaže da ih oni interesuju, dok 75,2% ne pokazuje interesovanje za običaje zemalja nemačkog govornog područja. Nema razlike u distribuciji odgovora između studenata pojedinih fakulteta. U pogledu *umetnosti*, zainteresovanost za vesti sa nemačkog govornog područja različita je od fakulteta do fakulteta (razlika statistički značajna; $p < 0,05$). U ukupnom uzorku, ova oblast interesuje 36% studenata, ali postoji razlika u odnosu na studente Univerziteta umetnosti, gde 71,4% studenata bira ovu oblast interesovanja. U ukupnom uzorku, najmanje interesovanje je za *klasičnu muziku* sa nemačkog govornog područja, pa ovaj odgovor bira tek 9,9% studenata. Ali, kao što je bilo i očekivano, ovde se izdvaja grupa studenata Univerziteta umetnosti, kod kojih je odnos zainteresovanih i nezainteresovanih studenata za ovu oblast nešto blaži. *Klasičnu muziku* ne

zaokružuje 57,1%, a 42,9% studenata klasična muzika interesuje. Kod ostalih studijskih grupa razlika je mnogo veća, pa za vesti koje se tiču *klasične muzike* vlada veoma slabo interesovanje. *Modernu muziku* kao oblast interesovanja bira 41% studenata u ukupnom uzorku, dok 59% ne zaokružuje odgovor *moderna muzika*. U pogledu *moderne muzike* kao oblasti interesovanja u vestima koje se odnose na nemačko govorno područje nema razlike između studenata pojedinih fakulteta. Čak 74,8% ukupnog uzorka ne zaokružuje odgovor *mediji*, dok ga zaokružuje 25,2%. Ali, razlika između fakulteta postoji i statistički je značajna. Tako određen broj studenata žurnalistike (50%) pokazuje interesovanje za medije, dok nijedan student Elektrotehničkog fakulteta nije zaokružio odgovor *mediji*. *Hranu* kao oblast interesovanja zaokružuje 27% studenata u ukupnom uzorku, dok je 73% ne zaokružuje. U pogledu *hrane* kao oblasti interesovanja nema razlike između studenata pojedinih fakulteta. Kada je reč o *istoriji* kao oblasti interesovanja, 64,9% ukupnog uzorka ne zaokružuje odgovor *istorija*, dok ga zaokružuje 35,1% studenata. Ali, razlika među fakultetima postoji i statistički je značajna. U uzorku studenata Univerziteta umetnosti nijedan student ne zaokružuje *istoriju* kao oblast interesovanje, pa je odnos u ovoj grupi 100% naspram 0%. Kod studenata Elektrotehničkog fakulteta interesovanje za istoriju nešto je veće i iznosi 60%. *Život mladih* je tema koja studente uglavnom interesuje. Ovu oblast interesovanja zaokružuje 42,3% studenata u ukupnom uzorku, dok je 57,7% ne zaokružuje. Nešto drugačiji odnos pokazuju studenti Filozofskog fakulteta i Elektrotehničkog fakulteta, koji se pre odlučuju za neke druge oblasti, pa ovaj odgovor zaokružuju u 31,9%, odnosno 20% slučajeva. Interesantno je da su studenti pokazali malo interesovanja za temu *problemi mladih*, pa u ukupnom uzorku 74,8% ne zaokružuje ovaj odgovor, dok ga 25,2% zaokružuje. Razlike po fakultetima nisu značajne. Ovakav rezultat, iako očekivan¹⁷⁷, nije u korelaciji sa sadržajima većine udžbenika i priručnika za nastavu lingvopragmatike, ne samo autora sa nemačkog govornog područja, nego i šire. Tako, recimo, edicija „Miteinander

¹⁷⁷ Videti potpoglavlje 4.1.2 Predmet i značaj istraživanja.

leben in Europa“ (Mebus/Wendelin 2000), nastala u kooperaciji nemačkih i bugarskih autora, čitavu jednu svesku posvećuje ovoj tematici, a „Spielarten“ (Lundquist-Mog 1996), radna sveska za nemačku lingvopragamniku iz 1996. godine, prvenstveno namenjena radu sa poljskim govornicima, ovom problemu posvećuje čitavo poglavlje.

Sledeće pitanje odnosilo se na konkretne nastavne sadržaje koje bi studenti želeli da obrađuju u nastavi nemačkog jezika. Odgovori na ovo pitanje trebalo je da rasvetle da li postoji korelacija između tema koje studente interesuju uopšteno i tema koje biraju kao sadržaj u nastavi nemačkog jezika.

Tabela br. 3: Tema o kojoj bi studenti u ukupnom uzorku želeli više da saznaju kroz nastavu nemačkog jezika

TEMA	f	%
svakodnevni život	159	31,48
studiranje	104	20,60
društvo	66	13,07
istorija	64	12,67
geografija	43	8,51
evropska unija	31	6,14
politika	25	4,95
privreda	13	2,57
ukupan broj odgovora	505	100

Tema o kojoj bi studenti najviše želeli da saznaju kroz nastavu nemačkog jezika odnosi se na svakodnevni život u zemljama nemačkog govornog područja (31,48%), zatim na studiranje i način studiranja u tim zemljama (20,60%). Sledi društvo u Nemačkoj, Austriji i Švajcarskoj (13,07%), istorija Nemačke, Austrije i Švajcarske (12,67%), geografija (8,51%), Evropska unija (6,14%), politika (4,95%) i na začelju je privreda zemalja nemačkog govornog područja (2,57%). Kao što je i očekivano, postoje velike razlike u odgovorima studenata pojedinih fakulteta. Odgovor *studiranje u zemljama nemačkog govornog područja* bira 46,8% ukupnog broja studenata. Nešto veće interesovanje pokazuju studenti Univerziteta umetnosti, koji ovu temu biraju u 85,7%

slučajeva, i studenti Fakulteta političkih nauka, gde je 63,9% onih koji su izabrali *studiranje* kao temu o kojoj bi želeli nešto više da saznaju kroz nastavu nemačkog jezika. U pogledu interesovanja, naša hipoteza da studenti pokazuju interesovanja za teme koje nisu sadržane u već postojećim udžbenicima za jezik struke kreiranim za potrebe šireg tržišta, delimično se potvrdila, budući da pomenuti udžbenici sadrže veći broj tema i elemenata¹⁷⁸ koji se tiču studiranja na nemačkom govornom području.

I u pogledu teme *istorija* postoji nešto drugačija distribucija po fakultetima, pa iako se za ovu temu interesuje tek 28% ukupnog uzorka, procenat studenata Filozofskog fakulteta koji pokazuje interesovanje za istoriju kao temu iznosi 44,2%, a među studentima Elektrotehničkog fakulteta 40%. Veoma nizak nivo interesovanja zabeležen je među studentima Ekonomskog fakulteta, gde se svega 3,4% studenata izjasnilo da ih zanima istorija kao tema u nastavi nemačkog jezika. Istovremeno, studenti Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum), koji školuje stručnjake sličnog profesionalnog usmerenja, čak 52,4% studenata zaokružuje *istoriju* kao oblast interesovanja. I na Univerzitetu umetnosti veliki procenat ispitanih studenata (42,9%) pokazuje interesovanje za ovaj nastavni sadržaj. *Društvo u Nemačkoj, Austriji i Švajcarskoj* u nastavi nemačkog jezika izučavalo bi 29,9% studenata, dok ovaj odgovor nije izabralo 70,1% ispitanih studenata. Nešto veću naklonost ovoj temi pokazuju studenti Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum)a (52,4%) i Univerziteta umetnosti (42,9%), dok je ona najmanja kod studenata Ekonomskog fakulteta (3,4%). Nema statistički značajnih razlika između studenata pojedinih fakulteta u pogledu stava da je kroz nastavu nemačkog jezika potrebno izučavati i upoznavati se sa *svakodnevnim životom u zemljama nemačkog govornog područja*. Njih 71,6%, bez razlika koje bi bile značajne unutar fakulteta, zaokružilo je ovu temu, u odnosu na 28,4% onih koji nisu birali ovaj

¹⁷⁸ Tako npr. udžbenik Levy-Hillerich, Dorothea, Krajewska-Markiewicz, Renata (prir.) *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben* (2004) sadrži vežbe koje imaju cilj da upoznaju studente sa pravilima pisanja biografije, motivacionog pisma ili konkurisanja za mesto obavljanja profesionalne prakse. Osim navedenog, u udžbeniku su dati primeri formulara za konkurs za stipendije koje nemačke institucije daju stranim studentima za usavršavanje stranog jezika ili obavljanje profesionalne prakse u zemljama nemačkog govornog područja.

odgovor. Iz dosada dobijenih odgovora proizilazi da je tema za koju su studenti svih studijskih grupa i usmerenja pokazali najviše interesovanja *svakodnevani život*, zbog čega ona treba da čini obavezan element u bazi sadržaja. Tema *Evropske unije*, kao što je i očekivano, nije privukla interesovanje većine studenata, tako da se ovaj odgovor javlja kod 14% studenata. Međutim, i tu postoji razlika među fakultetima – studente Fakulteta političkih nauka ova tema više zanima (30,6%), kao i studente Ekonomskog fakulteta (27,6%). Slična situacija je i sa temom *politika*, koju zaokružuje 11,3%. Razlici doprinose opet studenti Fakulteta političkih nauka, sa 30,6%.

U pogledu stava da temu *geografije zemalja nemačkog govornog područja* treba izučavati u nastavi, nema razlike među grupama studenata. U ukupnom uzorku, za ovu temu zainteresovano je tek 19,4% studenata. Nešto veće interesovanje pokazuju studenti Ekonomskog fakulteta (27,6%) i studenti Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum) (22,7%), ali može se zaključiti da studenti ne pokazuju preterano interesovanje za datu temu. *Privreda zemalja nemačkog govornog područja* u nastavi nemačkog jezika treba da se pojavi po mišljenju 5,9% ukupnog uzorka studenata. Razlika među studijskim grupama postoji, ali najviše zbog toga što je studenti Filozofskog i Saobraćajnog fakulteta uopšte ne vide kao temu o kojoj bi kroz nastavu jezika trebalo nešto više saznati. Neočekivano je da je ovu temu zaokružilo svega 17,2% studenta Ekonomskog fakulteta i 22,7% studenata Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum).

Kako bismo dobili dodatne informacije o konkretnim interesovanjima studenata za određene teme koje se tiču kulture zemalja nemačkog govornog područja, zamolili smo ih da zaokruže još tri teme koje bi rado obrađivali u nastavi nemačkog jezika. Dobijeni rezultati predstavljeni su u sledećoj tabeli.

Tabela br. 4: Teme koje bi studenti u ukupnom uzorku rado obrađivali u nastavi nemačkog jezika

Tema	f	%	Rang
putovanje	56	8,31	1
običaji	55	8,16	2
odnos s našom zemljom	51	7,57	3
mladi i slobodno vreme	51	7,57	3
muzika	49	7,27	4
sport	47	6,97	5
razlike gestova i mimike	43	6,38	6
društveni problemi	38	5,64	7
umetnost	37	5,49	8
predrasude o Nemcima	35	5,19	9
književnost	33	4,89	10
hrana	33	4,89	10
problemi mladih	33	4,89	10
praznici i slavlja	27	4,01	10
grupe mladih (hip hop...)	25	3,71	11
moda	24	3,56	11
mediji	19	2,82	12
odnos prema strancima	18	2,67	13
ukupan broj odgovora	674	100	

Teme koje se odnose na nemačko govorno područje a studenti bi ih rado obrađivali u nastavi, rangirane su u tabeli br. 4. Vidimo da je na prvom mestu po učestalosti odgovora (8,31%) *putovanje*, slede *običaji* (8,16%) i *odnos naše zemlje sa zemljama nemačkog govornog područja* (7,57%). Na začelju liste rado viđenih tema u nastavi su *mediji* (2,82%) i *odnos prema strancima* (2,67%). Moramo primetiti da za većinu tema u sredini studenti pokazuju podjednako interesovanje.

Dobijeni rezultati potvrdili su našu hipotezu da postojeći udžbenici za lingvopragmatiku nemačkog jezika, bilo autora sa nemačkog govornog područja, bilo sa drugih prostora, ne odgovaraju interesovanjima ispitanih studenata i samo se ograničeno mogu adaptirati za potrebe nastave na nefilološkim fakultetima u Srbiji. Teme kojima se u tim publikacijama posvećuje velika pažnja, kao što su *geografija*, *istorija* ili *kultura*, nisu u korelaciji sa temama za koje su ispitani studenti pokazali posebno interesovanje. Teme za koje su studenti pokazali interesovanje, a koje su sadržane u pomenutim nastavnim

materijalima jesu *uslovi studiranja* u zemljama nemačkog govornog područja i *elementi svakodnevice studentskog života*. Osim navedenog, na osnovu rezultata može se zaključiti da je skoro nemoguće kreirati celovit nastavni materijal koji bi odgovarao potrebama studenata različitih studijskih grupa. Međutim, moguće je napraviti okvir ili bazu koja bi sadržala teme za koje su studenti svih fakulteta pokazali veće interesovanje, a to su: *fenomeni svakodnevnog života, studiranje u zemljama nemačkog govornog područja, putovanja, moderna muzika, život mladih, odnos sa našom zemljom, običaji*.

Kada je reč o pluricentričnosti u nastavi nemačkog jezika, iznenađujuće veliki procenat studenata smatra da predmet interesovanja u nastavi lingvopragmatike nemačkog jezika treba da bude celokupno nemačko govorno područje. Svega 8,6% studenata u ukupnom uzorku smatra da u nastavi nemačkog jezika ne treba obrađivati teme iz kulture svih zemalja nemačkog govornog područja, dok 91,4% smatra da je to važno. Nema razlike u distribuciji odgovora po pojedinim fakultetima, te je ovaj odnos u okviru svake studijske grupe podjednak i govori u korist potrebe da nastava nemačkog jezika objedinjuje sadržaje koji se odnose na kulturu svih oblasti nemačkog govornog područja. Zahtev za pluricentričnošću formulisan u Konceptu DAHL u korelaciji je sa interesovanjima studenata za sadržaje koji se tiču celokupnog nemačkog govornog prostora.

Sledeći nivo ispitivanja odnosio se na ciljeve nastave nemačkog jezika, kao i na ciljeve integrisanja lingvopragmatičkih sadržaja u nastavu jezika struke. Pitanje koje smo postavili studentima odnosi se na svrhu upoznavanja sa sadržajima iz kulture zemalja nemačkog govornog područja. Namera nam je bila da ispitamo u kojoj meri su studenti svesni potrebe za savladavanjem sadržaja iz lingvopragmatike i da li uviđaju međuzavisnost komunikativne kompetencije i lingvopragmatike.

Tabela br. 5: Razlozi zbog kojih u nastavi nemačkog jezika treba obrađivati teme iz kulture zemalja nemačkog govornog područja

Fakultet		poučno	zanimljivo	utiče na učenje jezika	praktični razlozi	nešto drugo	Σ
Filozofski	f	50	8	17	1	4	80
	%	62,5%	10,0%	21,3%	1,3%	5,0%	100,0%
Saobraćajni	f	14	0	5	2	5	26
	%	53,8%	0%	19,2%	7,7%	19,2%	100,0%
Ekonomski	f	14	4	2	0	0	20
	%	70,0%	20,0%	10,0%	0%	0%	100,0%
Univerzitet umetnosti	f	4	0	2	0	0	6
	%	66,7%	0%	33,3%	0%	0%	100,0%
FPN	f	23	2	6	2	1	34
	%	67,6%	5,9%	17,6%	5,9%	2,9%	100,0%
Fakultet za bankarstvo Valjevo Univerzitet Singidunum	f	9	1	2	2	0	14
	%	64,3%	7,1%	14,3%	14,3%	0%	100,0%
Elektrotehnički	f	3	0	0	2	0	5
	%	60,0%	0%	0%	40,0%	0%	100,0%
Total	f	117	15	34	9	10	185
	%	63,2%	8,1%	18,4%	4,9%	5,4%	100,0%

χ^2 - 41,813(a); df- 24;p<0,05

Studente smo pitali zbog čega treba obrađivati teme iz kulture nemačkog govornog područja i dobili smo četiri kategorije odgovora. Po nekima je to *poučno* (63,2%), po drugima *zanimljivo* (8,1), po trećima *olakšava učenje* samog jezika (18,4%) i po četvrtima je *praktično* (5,4%). Razlike u pogledu studenata pojedinih fakulteta postoje, pa studenti Elektrotehničkog fakulteta prednost daju praktičnim razlozima, kao što su zapošljavanje na nemačkom govornom području, upoznavanje ljudi i komunikacija. Ipak, većina studenata smatra da su teme koje se odnose na stranu kulturu poučne i informativne i da im je svrha širenje opšteg nivoa kulture. Studenti Ekonomskog fakulteta nešto češće ističu

zanimljivost (20,0%) kao razlog izučavanja nemačke kulture u nastavi nemačkog jezika. Od ostalih odgovora sledi lakše komuniciranje sa kolegama iz struke (18,12%), snalaženje u svakodnevnom životu (17,41%) i interesantnija nastava, predavanja (11,90%).

Iz navedenih rezultata može se zaključiti da studenti nisu u dovoljnoj meri upoznati sa značajem lingvopragmatike u procesu ovladavanja stranim jezikom i sa značajem kulturne kompetencije. U tesnoj vezi sa navedenim pitanjem jeste i pitanje o koristi od upoznavanja sa fenomenima kulture (kultura, mentalitet, život i dr.) nemačkog govornog područja. Namera nam je bila da ispitamo da li postoji podudaranje između odgovora koje su studenti dali na prethodno pitanje otvorenog tipa i pitanja zatvorenog tipa, u kojem je trebalo da se odluče između već ponuđenih ciljeva. Ciljevi su se odnosili na nastavu stranog jezika struke, na nastavu lingvopragmatike, ili su se ticali celokupnog nastavnog procesa. Korist od upoznavanja sa kulturom, mentalitetom, životom u zemljama nemačkog govornog područja studenti vide u proširivanju znanja iz opšte kulture (27,35%), potom u olakšavanju učenja samog jezika kroz upoznavanje kulture čiji se jezik uči (23,45%). Zanimljivo je da je slična procena značaja lingvopragmatike u procesu savladavanja stranog jezika (18,4%) dobijena i na otvorenom tipu pitanja. Zaključak je da veći deo ispitanika ne sagledava značaj lingvopragmatike u razvijanju komunikativne kompetencije. Bilo bi zanimljivo i veoma značajno ispitati zašto naši studenti pridaju tako mali značaj elementima lingvopragmatike. Jedan mogući razlog mogla bi biti činjenica da se lingvopragmatici u nastavi i dalje često pristupa sa polazišta gramatičko-prevodne metode, da se ona redukuje na informacije o geografskim datostima i na prezentovanje elemenata visoke kulture. Drugi razlog mogao bi biti nedovoljno poznavanje veze jezika i kulturnih obrazaca, odnosno kulturne determinisanosti jezika.

Time je potvrđena hipoteza da studenti nisu u dovoljnoj meri upoznati sa značajem i potencijalom lingvopragmatike.

Sledeća oblast koju smo želeli da ispitamo odnosi se na ciljeve nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima. Interesovalo nas je u

kolikoj meri su studenti svesni osobenih ciljeva nastave nemačkog jezika u funkciji struke. Osim toga, naše interesovanje odnosilo se i na svest o odnosu ciljeva nastave nemačkog jezika i lingvopragmatike. Kao što je i očekivano, na prvom mestu cilj učenja jezika, prema odgovorima ispitanih studenata, jeste korišćenje stručnih časopisa (24,53%). Sledi učešće na stručnim skupovima (24,36%) i komunikacija sa kolegama (23,18%), potom upoznavanje nemačke kulture (11,51%), korišćenje interneta na nemačkom jeziku (9,14%) i, na kraju, otkrivanje sličnosti i razlika kultura zemalja nemačkog govornog područja i naše kulture (7,28%). Iz navedenih rezultata može se zaključiti da studenti kao nadređene nastavne ciljeve vide ciljeve koji se tradicionalno smatraju ciljevima nastave stranih jezika struke na akademskom nivou. Kao i kod drugih pitanja, i ovde beležimo razlike između odgovora studenata različitih profila, mada one nisu statistički značajne kao u slučaju već prikazanih odgovora. Tako za 65,3% studenata ispitanih fakulteta cilj nastave nemačkog jezika jeste osposobljavanje za korišćenje stručnih časopisa, a 34,7% studenata nije zaokružilo taj odgovor, što ne znači da ga ne smatra značajnim, ali prednost daje nekim drugim ciljevima. Razlike između pojedinih fakulteta nisu statistički značajne.

Kada je reč o upotrebi jezika kao mogućnosti *učešća na stručnim skupovima*, razlike, iako statistički beznačajne, nešto su naglašenije nego u prethodnom odgovoru. Tako ovaj cilj zaokružuje svega 51,6% studenata Filozofskog fakulteta i 86,4% studenata Univerziteta Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum). U ukupnom uzorku, 61,7% studenata ispitanih fakulteta smatra da je cilj nastave nemačkog jezika struke mogućnost učešća na stručnim skupovima. Taj odgovor nije zaokružilo 38,3% studenata, što ne znači da ga ne smatra značajnim, ali takođe prednost daje nekim drugim ciljevima.

Kada je reč o *komunikaciji sa kolegama* kao cilju nastave nemačkog jezika, većina studenata u ukupnom uzorku (64,9%) bira ovaj cilj kao značajan cilj učenja nemačkog jezika struke, dok ga 35,1% zanemaruje. Takav odnos zadržava se po svim studijskim grupama, osim na Saobraćajnom fakultetu, gde postoji odnos 50% spram 50%, što ovaj fakultet izdvaja od ostalih. Čak 85,7%

studenta Univeziteta umetnosti smatra ovaj cilj značajnim, kao i 80,6% studenata Fakulteta političkih nauka.

Korišćenje interneta na nemačkom jeziku kao cilj nastave nemačkog jezika zaokružuje 27,3% studenata. Razlici između fakulteta doprinose studenti Saobraćajnog fakulteta, kod kojih je taj odnos drugačiji, oni u 66,7% slučajeva *korišćenje interneta* smatraju važnim ciljem učenja nemačkog jezika. Svega 9,1% studenata Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum) smatra *upotrebu interneta* na nemačkom jeziku značajnim nastavnim ciljem. Od ostalih ispitanika, 31,9% studenata Filozofskog fakulteta, 17,2% studenata Ekonomskog fakulteta, 14,3% studenata Univeziteta umetnosti i 28,1% studenata Fakulteta političkih nauka smatra navedeni cilj značajnim.

Kada govorimo o *upoznavanju nemačke kulture* kao cilju nastave nemačkog jezika, razlike između odgovora studenata različitih studijskih pravaca su, kao što se i očekivalo, različiti. Tako za 30,6% studenata cilj nastave nemačkog jezika jeste upoznavanje nemačke kulture, dok za njih 69,4% to nije presudno u učenju nemačkog jezika. Nešto umereniji odnos nalazimo kod studenata Univerziteta umetnosti, gde 42,9% smatra upoznavanje kulture ciljem učenja jezika, dok je to cilj tek za 10,3% ekonomista i za 14,3% studenata Saobraćajnog fakulteta, koji primat očigledno daju drugim ciljevima. U slučaju studenata Filozofskog fakulteta, 43,2% zaokružuje navedenu opciju, kao i 22,2% studenata Fakulteta političkih nauka i 31,8% studenata Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum). Neočekivano je veliki procenat studenata Saobraćajnog fakulteta (40,0%), s obzirom na profesionalno usmerenje, zaokružilo upoznavanje nemačke kulture kao cilj nastave nemačkog jezika na akademskom nivou. Zanimljivo bi bilo ispitati kako studenti naših univeziteta sagledavaju pojam kulture, da li je reč o tradicionalnom, proširenom ili otvorenom tumačenju. Rezultat dobijen ovim istraživanjem, u korelaciji sa rezultatima prikazanim u ovom radu, dao bi pravu sliku o interesovanjima u domenu kulture.

Saznavanje o razlikama i sličnostima sa našom kulturom kao cilj nastave nemačkog jezika za studente pojedinih fakulteta bira samo 19,4% studenata, a 80,6% studenata ovaj odgovor ne zaokružuju, i u tom pogledu nema razlika po

pojedininim fakultetima. Tako je procenat studenata Filozofskog fakulteta koji bira ovaj cilj 23,2%, Saobraćajnog 17,9%, Ekonomskog 20,7%, Fakulteta političkih nauka 11,1%, Fakulteta za bankarstvo Valjevo (Univerzitet Singidunum) 18,2%. Iznenadujuće je da nijedan student Univerziteta umetnosti navedeni cilj ne smatra važnim. Na osnovu dobijenih odgovora nije potvrđena hipoteza da postoje velike razlike u stavovima studenata različitih studijskih grupa u pogledu ciljeva nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima.

Sledeće pitanje proisteklo je iz potrebe da se ispituju stavovi studenata prema razvijanju određenih kompetencija, uključujući i ključne kompetencije u nastavi nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima. Posebno nas je zanimalo kakve stavove studenti imaju prema kompetencijama koje valja razvijati u nastavi lingvopragmatike. U ispitivanju smo pošli od hipoteze da studenti nisu u dovoljnoj meri upoznati sa pojmom i svrhom ključnih kompetencija.

Prednost u pogledu veština koje treba razvijati tokom studija studenti daju *spisovnosti timskog rada* (25,31%), *oslobađanju od predrasuda* (21,24%), *toleranciji* (21,24%), *empatiji* (15,39%), *spisovnosti razumevanja druge kulture* (14,51%) i, na kraju, *fleksibilnosti* (3,01%). Zanimljivo je dovesti u vezu odgovore studenata na ovo pitanje i relativno veliki broj odgovora koji se tiču oslobađanja od predrasuda. Ispitani studenti, dakle, smatraju da u nastavi treba raditi na tome da se studenti oslobode predrasuda, ne smatrajući ujedno tu temu zanimljivom i ne birajući je za temu koju bi voleli da obrađuju u nastavi nemačkog jezika.

Budući da vreme vizuelnih medija pred nastavu stranih jezika stavlja posebne zahteve, hteli smo da ispitamo za koje medije i vrste nastavnih materijala studenti pokazuju posebno interesovanje. Kao što je formulisano u hipotezi, većina ispitanika pokazuje veće interesovanje za *umetnički i dokumentarni film, fotografije*. Neočekivan je procenat studenata koji pokazuju veće interesovanje za *književne tekstove* nego za *tekstove iz stručnih publikacija*. Radi preglednosti, rezultate na ovo pitanje prikazujemo u tabeli, kako bi se jasnije predočila rang-lista vrsta materijala koje su studenti naveli.

Tabela br. 6: Materijali koje bi studenti voleli da obrađuju u nastavi

	Vrsta materijala	f	%	
A	delovi igranih filmova	80	13,94	1
B	fotografije	65	11,32	2
C	dokumentarni filmovi	56	9,76	3
D	književni tekstovi	55	9,58	4
E	tv intervju	54	9,41	5
F	komentari u novinama	53	9,23	6
G	sećanja neke osobe	48	8,36	7
H	tv vesti	45	7,84	8
I	odlomci iz stručnih knjiga	32	5,57	9
J	geografske karte	21	3,66	10
K	karikature	21	3,66	10
L	statistike	18	3,13	11
M	radio intervju	13	2,26	12
N	oglasi lične prirode	10	1,74	13
O	tabele i grafikoni	3	0,52	14
	ukupan broj odgovora	574	100	

Od materijala koje bi voleli da obrađuju u nastavi, studenti na prvo mesto stavljaju *delove igranih filmova* (13,94%), zatim *fotografije* (11,32%), *dokumentarni film* (9,76%). Na začelju tabele su *statistike* (3,13%), *oglas lične prirode* (1,74%), *tabele i grafikoni* (0,52%)¹⁷⁹. Dobijeni rezultati potvrđuju hipotezu da studenti pokazuju posebno interesovanje za materijal prezentovan vizuelnim medijima, što treba imati u vidu prilikom kriteriranja nastavnog materijala za ovu ciljnu grupu.

Sledeće pitanje odnosilo se na izbor socijalnih formi. Budući da u ovom segmentu nastave često postoji veliki raskorak između teorije – koja se u nastavi lingvopragmatike zalaže za kooperativne forme, i prakse – u kojoj su oni i dalje retkost, hteli smo da ispitamo koje forme studenti smatraju posebno efikasnim.

¹⁷⁹ Zanimljivo je da među našim studentima, uključujući i ispitanike obuhvaćene ovim ispitivanjem, ima veoma malo onih koji pokazuju interesovanje za sadržaje i forme specifične za naučni i akademski diskurs, kao što su statistike, grafikoni ili tabele. Istovremeno, upravo ti tipovi tekstova predstavljaju integralni deo većine međunarodno priznatih ispita o komunikativnoj kompetenciji koji studentima omogućavaju dalje školovanje na akademskom nivou u zemljama nemačkog govornog područja. Tako npr. ispit Test DaF sadrži, u okviru zadataka kojima se ispituje veština govora i pisanja, zadatke kao što su verbalizovanje grafikona i statističkih podataka. Na osnovu rada u pripremljenoj nastavi za polaganje ispita Testa DaF može se reći da većina polaznika kursa najveće probleme ima upravo kod navedenih tipova zadataka.

Tabela br. 7: Način rada koji studenti smatraju najefikasnijim u nastavi

	Način rada	f	%	
A	razgovor i diskusija	145	27,20	1
B	predavanje	133	24,95	2
C	rad u paru na nekom zadatku	84	15,76	3
D	grupno rešavanje zadatka	66	12,38	4
E	projekat	57	10,69	5
F	samostalan rad na zadatku	48	9,01	6
	ukupan broj odgovora	533	100	

Način rada u nastavi nemačkog jezika koji studenti smatraju najefikasnijim jeste *razgovor i diskusija* (27,20%), zatim *predavanje* (24,95%). Slede *rad u paru* (15,76) i *grupni rad* (12,38). Na začelju liste su *projekat* (10,69%) i *samostalni rad na zadatku* (9,01%). Broj ispitanika koji je projekat kao način rada ocenio kao neefikasan treba dovesti u vezu sa podacima koji ukazuju na to da se u našoj sredini projekat veoma retko primenjuje kao način rada i da mnogi studenti tokom svog školovanja nisu imali iskustva sa ovim vidom rada. Navedene podatke treba uporediti i sa odgovorima nastavnika na isto pitanje, kako bi se dobile dodatne informacije o praksi izbora socijalnih formi. Prikazani rezultati ne potvrđuju našu hipotezu da studenti rad u paru i grupi smatraju najefikasnijim socijalnim formama. Budući da je veliki broj ispitanika naveo razgovor i diskusiju kao efikasan metod rada, neophodno je u kurikulumu navesti što veći broj metoda rada koje ih upotpunjuju, ali i osmišljavati nove forme i navikavati ih na njih.

I u pogledu nastavnih sredstava, kao i u slučaju izbora medija i vrste materijala, studenti se u velikom procentu opredeljuju za audio i vizuelne medije. Kao najinteresantnija nastavna sredstva studenti vide *audio materijal* (22,64%), *delove filmova igranih i dokumentarnih* (23,23%), *isečke iz novina* (19,29%). Manje interesantni su *klasični udžbenik* (17,72%) i, što je vrlo neočekivano, *računar i internet* (17,12%). Slabo interesovanje za mogućnosti upotrebe računara i interneta treba sagledati u kontekstu činjenice da većina studenata nema iskustva sa takvim oblikom rada u okviru nastave nemačkog jezika, te da nije imala prilike da sagleda potencijale koje internet u nastavi lingvopragmatike

ima¹⁸⁰. U posljednje vreme raste broj radova koji se bavi temom upotrebe interneta u nastavi lingvopragmatike, a uključivanje *moodla* i njegovih mogućnosti otvaraju prostor za nove vidove rada koje treba proučiti.

4.2. Analiza potreba, iskustava i sugestija nastavnika nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima - istraživanje

4.2.1. Predmet i značaj istraživanja

Da bi bilo moguće kreirati kurikulum za lingvopragmatiku nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima bilo je neophodno: a) ispitati interesovanja i potrebe studenata, b) ispitati stavove i interesovanja nastavnika nemačkog jezika koji nastavu izvode, c) analizirati uslove u kojima se nastava odvija, d) analizirati legislativni okvir koji definiše uslove u kojima se nastava nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima izvodi.

4.2.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja bio je da se ispituju institucionalne okolnosti, postojeća nastavna praksa i stavovi nastavnika nemačkog jezika o ciljevima, sadržajima i socijalnim formama u nastavi nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima.

Predstavljeno istraživanje imalo je za zadatak da istraži i utvrdi:

- 1) fond časova i godina studiranja na kojoj se odvija nastava nemačkog jezika,
- 2) opšteobrazovne ciljeve i da li su nastavnici sa njima upoznati,
- 3) šta su ciljevi nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima,
- 4) stavove nastavnika o veštinama koje treba razvijati u nastavi nemačkog jezika,

¹⁸⁰ Budući da sve veći broj fakulteta studentima nudi mogućnost učenja preko *moodla*, realno je očekivati pozitivne promene u kontekstu upotrebe računara i interneta u nastavi.

- 5) da li postoji plan i program, silabus ili kurikulum, i kako se u njima tretira pitanje lingvopragmatike,
- 6) odnos nastavnika prema sadržajima lingvopragmatike (lična interesovanja, pretpostavke o interesovanjima studenata, značaj lingvopragmatike u ostvarivanju komunikativne i drugih kompetencija),
- 7) na koji način se problemi lingvopragmatike tretiraju u nastavnom materijalu,
- 8) koje socijalne forme nastavnici najčešće biraju i kakva iskustva imaju sa projektnim radom,
- 9) koje su teme u domenu lingvopragmatike relevantne za studente pojedinačnih univerziteta i fakulteta u Srbiji.

4.2.3. Polazne pretpostavke

Na osnovu definisanih ciljeva i zadataka, postavljene su sledeće hipoteze:

- 1) da se nastava nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima odvija sa različitim fondom časova i na različitim godinama studija,
- 2) da nastavnici nisu upoznati sa opšteobrazovnim ciljevima nastave na akademskom nivou,
- 3) da nastavnici ciljeve koji se odnose na nastavu lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima ne sagledavaju kao nastavne ciljeve,
- 4) da su interesovanja nastavnika u pogledu lingvopragmatike različita, kao i njihove procene interesovanja studenata,
- 5) da nastavni materijali koji se u nastavi upotrebljavaju sadrže ograničenu količinu lingvopragmatičkih sadržaja i da studenti za njih pokazuju veće interesovanje nego za druge nastavne sadržaje,
- 6) da većina nastavnika koristi sve socijalne forme, ali da mali broj njih ima iskustva sa projektnim radom,
- 7) da će ispitanici u izboru lingvopragmatičkih sadržaja kao polaznu tačku uzeti pretpostavljena interesovanja i potrebe studenata studijske grupe kojoj predaju.

4.2.4. Metod istraživanja i instrumenti

Kao i u slučaju istraživanja interesovanja i potreba studenata, i u istraživanju stavova, interesovanja i institucionalnih okvira nastave koristili smo deskriptivnu, empirijsku, neeksperimentalnu metodu. I u ovom istraživanju primenjena je anketa posebno kreirana za potrebe rada. Anketa je obuhvatala sledeće celine: a) uvodne napomene, b) opšte podatke o tome koliko semestara se izučava nemački jezik na fakultetu, c) pitanja o nastavnim ciljevima, interesovanjima nastavnika i studenata, lingvopragmatičkim sadržajima integrisanim u već postojeće nastavne materijale, socijalnim formama, interesovanju studenata za sadržaje lingvopragmatike.

Prilikom kreiranja upitnika imali smo u vidu i osnove Koncepta DACHL i Teza ABCD, te stoga upitnici sadrže i pitanje: a) koje se odnosi na stavove studenata i nastavnika o potrebi da se u nastavi obrađuju sadržaji koji se tiču svih regiona nemačkog govornog područja, b) koje treba da pruži informacije o interesovanju studenata i nastavnika za različite tipove tekstova, među kojima su i književni i istorijski, c) koje se odnosi na iskustva sa projektnim radom.

Upitnik, koji je bio anoniman, čine otvorena i zatvorena pitanja. Posebno značajne informacije u ovom upitniku dobili smo na otvorena pitanja, u kojima su nastavnici imali mogućnost da sugerišu nastavne sadržaje koje smatraju posebno značajnim, da iskažu svoje viđenje značaja lingvopragmatike u nastavi nemačkog jezika struke na neofilološkim fakultetima ili da podele svoja iskustva sa projektnim radom.

4.2.5. Ispitanici

Uzorak prikazanog istraživanja činilo je 16 profesora nemačkog jezika struke na neofilološkim fakultetima na Univerzitetu u Beogradu, Univerzitetu u Novom Sadu, Univerzitetu umetnosti, Univerzitetu u Nišu i Univerzitetu Singidunum. Pozivu na anketiranje odazvao se veliki procenat nastavnika, budući da je prema dostupnim podacima u vreme istraživanja na teritoriji

Republike Srbije bilo 22 nastavnika koji izvode nastavu nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima.

4.2.6. Organizacija istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u jesen 2010. godine. Veći broj upitnika poslat je elektronskom poštom, budući da su anketirani nastavnici iz različitih gradova.

4.2.7. Rezultati istraživanja

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da se nastava nemačkog jezika struke na univerzitetima u Srbiji odvija sa različitim brojem semestara, da nastavnici imaju različite stavove o značaju i mestu koje lingvopragmatika treba da ima u nastavi na nefilološkim fakultetima. Kako bi kurikulum utemeljen na rezultatima dobijenim ovim istraživanjem bio kompatibilan sa datostima u našem akademskom obrazovnom sistemu i sa mogućnostima i interesovanjima studenata i nastavnika, bilo je neophodno ispitati stavove, potrebe i nastavnu praksu nastavnika koji nastavu izvode. Već su odgovori na prvo pitanje potvrdili tezu da se dužina učenja nemačkog jezika na fakultetima na kojima predaju anketirani nastavnici varira od jednog do osam semestara. Razlike se ne mogu smatrati značajnim u statističkom smislu, s tim što je ipak najveći procenat nastavnika koji nastavu drže 2 semestra (31,3%), dok je najmanja zastupljenost trosemestralne nastave (6,3%). Podjednak broj profesora drži nastavu 4 semestra i 8 semestara (25%). Dobijeni podaci svedoče o tome da polovina anketiranih nastavnika drži nastavu nemačkog jezika 4 semestra ili 8 semestara, što im daje dovoljno vremena da nastavu upotpune elementima lingvopragmatike. Kako bismo tu hipotezu potvrdili, pitali smo nastavnike da li imaju dovoljno vremena i da li bi u nastavi upotrebili već didaktizovani materijal iz lingvopragmatike. Kao što je i očekivano, apsolutna većina nastavnika (100%) primenila bi didaktizovani materijal iz lingvopragmatike, ukoliko bi im on bio na raspolaganju. Razloge kojima su nastavnici obrazlagali

svoje odgovore možemo podeliti u tri grupe: a) razlozi koji se tiču samog učenja stranog jezika kao što su: jezik se ne može odvojiti od običaja, kulture, načina života, elementi lingvopragmatike bi pomogli u razvijanju komunikativne kompetencije u svakodnevnoj komunikaciji i u stručnom okruženju, b) razlozi u čijoj osnovi su potrebe studenata: „jer će im biti potreban u komunikaciji sa kolegama iz inostranstva“, „jer je važno za budući profesionalni rad studenata“, „jer studenti još nemaju mogućnost da putuju, a kultura budi interesovanje za drugi način života“, i c) razlozi koji se tiču organizacije nastave: „jer ne moram sama da didaktizujem novine“, „ušteta vremena“, „jednostavnija priprema nastave“, „vremenski ekonomičnija“, „tematska pokrivenost sistematičnija, osvežiti nastavu“. Na osnovu dobijenih odgovora moguće je zaključiti da nastavnici u pripremi i programiranju nastave vode računa o interesovanjima i potrebama studenata kojima predaju, te da u velikoj meri samostalno didaktizuju nastavni materijal i da on često sadrži elemente lingvopragmatike.

Sledeća grupa pitanja koje smo postavili ispitanicima odnosila se na nastavne ciljeve, kako opšteobrazovne, tako i ciljeve specifične za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima. Rezultati dobijeni na pitanja o ciljevima od velikog su značaja za ovaj rad jer potvrđuju da većina fakulteta nema jasno definisane opšteobrazovne nastavne ciljeve, odnosno da oni velikom broju nastavnika nisu poznati. U pogledu informisanosti nastavnika o postojanju obavezujućih opšteobrazovnih ciljeva, nema razlika između mišljenja da oni postoje ili ne postoje (31,3%), a u odnosu na njih statistički zanemarljivo različit broj nastavnika (37,5%) tvrdi da i ne zna taj podatak. Iz navedenog proizilazi da kurikulum lingvopragmatike mora sadržati detaljno objašnjenje ciljeva nastave lingvopragmatike na interkulturnim osnovama, budući da su oni u tesnoj vezi sa ostalim elementima kurikuluma i da nejasnoće oko ciljeva mogu dovesti do nerazumevanja potrebe za podsticanjem određenih socijalnih formi, izbora nastavnih sadržaja, vidova evaluacije ili izbora kompetencije koje treba razvijati.

Kada je reč o ciljevima nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima, neočekivano visok procenat nastavnika smatra da se upoznavanje

nemačke kulture (15,25%) i saznavanje o sličnostima i razlikama naše kulture i kultura nemačkog govornog područja (11,86%) mogu smatrati nastavnim ciljevima. Kada je reč o ciljevima nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima, nastavnici smatraju da je na prvom mestu mogućnost da studenti znanje jezika koriste za čitanje stručnih časopisa (27,12%). Na sledećem mestu je komunikacija sa kolegama (16,95%). Slede korišćenje interneta i upoznavanje nemačke kulture (15,25%), učešće na konferencijama (13,56%), dok je na kraju saznavanje o sličnostima i razlikama nemačke i naše kulture. Ako uporedimo dobijene odgovore sa odgovorima studenata, možemo zaključiti da se prvo i poslednje mesto poklapaju, pa je i kod jednih i kod drugih na prvom mestu korišćenje stručnih časopisa, a na poslednjem saznavanje o sličnostima i razlikama nemačke i naše kulture. Dobijeni rezultati u direktnoj su suprotnosti sa nastavnom praksom u kojoj studenti, i kada to nije zadatak, prilikom upoznavanja sa fenomenima strane kulture prave paralele i poređenja sa sopstvenim kulturnim okruženjem i ličnim iskustvom.

I u pogledu veština koje treba razvijati u nastavi nemačkog jezika struke iznenađujuće je veliki broj kolega naveo veštine koje se direktno odnose na nastavu lingvopragmatike, pa tako čak 22% nastavnika smatra da u nastavi treba razvijati sposobnost razumevanja druge kulture, dok 18,87% smatra da oslobađanje od predrasuda treba da bude integralni deo nastave jezika struke. Kao veštine koje treba razvijati nastavnici nadalje navode timski rad (20,75%), toleranciju (16,98%) fleksibilnost (15,09%). Na rang-listi veština koje treba razvijati, neočekivano nisko se našla empatija (5,66%) ili saosećajnost, inače jedan od dominantnih ciljeva interkulturnog učenja.

Budući da je cilj ovog istraživanja bio prikupljanje podataka koji bi osvetlili potrebe i interesovanja studenata i nastavnika nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima, bilo je bitno ispitati da li fakulteti na kojima ispitani nastavnici predaju imaju planove i programe i na koji se način u njima pristupa problemu lingvopragmatike. U skladu s tim, postavljeno je pitanje da li planovi i programi postoje.

Dobijen je rezultat da 81% nastavnika ima plan i program za svoj predmet, a da 19% nema nikakav plan i program niti ima neki drugi normativni dokument kojim se regulišu nastavni ciljevi, sadržaji, metode rada, evaluacije i drugi elementi i aspekti nastave nemačkog jezika.

Pitanje o mestu lingvopragmatike u postojećim planovima i programima donelo je neočekivane rezultate, pa tako čak 81% postojećih planova i programa sadrže nastavne ciljeve koji se odnose na upoznavanje sa lingvopragmatikom nemačkog govornog područja. Iz dobijenih rezultata ne može se pouzdano zaključiti da li se odgovori nastavnika da takvi elementi nisu sadržani u već postojećim planovima i programima (18,8%) poklapaju sa identičnim procentom nastavnika koji su naveli da nemaju plan i program za svoj predmet.

U nameri da ispitamo koji su konkretni sadržaji obuhvaćeni već postojećim planovima i programima, pitali smo nastavnike sa kojim temama iz kulture, po planovima i programima, studenti treba da se upoznaju. Teme koje su već sadržane u materijalu koji se koristi u nastavi nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima jesu: *mladi i slobodno vreme* (20,0%), *sport* (9,09%), *običaji, umetnost, putovanja, odnosi sa našom zemljom*, i to sve sa 9,09%. Temu *grupe mladih* nijedan nastavnik nije zaokružio u svojim odgovorima, što znači da upotrebljavani nastavni materijal ne tretira ovaj aspekt ciljne kulture. Na začelju su i *društveni problemi* (1,82%), *predrasude o Nemcima* (1,82%), *razlike u gestovima i mimici* (1,82%). Upitani o konkretnim elementima kulture predviđenim planom i programom ispitani nastavnici su naveli sledeće: a) značajne ličnosti (Mocart, Direr, Štraus, Robert Boš, Bizmark, Kol, Merkelova, značajne ličnosti iz sveta privrede), b) aspekti svakodnevnog života (navike, običaji, stanje u društvu), c) istorija (Drugi svetski rat, Berlinski zid), d) aspekti društva i kulture (ekonomija, umetnost, arhitektura). Iz navedenih odgovora moguće je zaključiti da većina sadržaja odgovara konceptu tradicionalnog/visokog i proširenog pojma kulture i da je malo aspekata koji bi se mogli podvesti pod lingvopragmatiku na interkulturalnim osnovama.

Postojanje kurikuluma za lingvopragmatiku nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima bilo bi obesmišljeno kada nastavnici ne bi imali

mogućnost da ga samoinicijativno primene, modifikuju i prilagode svojim specifičnim potrebama. Stoga je bilo neophodno ispitati u kojoj meri nastavnici imaju slobodu da samostalno biraju nastavne sadržaje. Kao što se i očekivalo, svi ispitani nastavnici (100%) imaju mogućnost i slobodu da sadržaj biraju prema kriterijumima koje sami definišu, što znači da bi prema interesovanju, potrebama i raspoloživom vremenu mogli da primene okvirni kurikulum za lingvopragmatiku, bilo celovito, bilo parcijalno.

Sledeća grupa pitanja imala je cilj da pokaže za koje teme sami nastavnici pokazuju posebno interesovanje i koja su pretpostavljena interesovanja studenata kojima predaju.

Nastavnici smatraju da teme koje bi bilo zanimljivo obrađivati kroz nastavu nemačkog jezika na neofilološkim fakultetima jesu: *društveni problemi* (17,57%), *odnos prema strancima* (12,16%) i *predrasude o Nemcima* (10,81%). Na začelju ove tabele nalaze se teme: *sport, moda i supkulture grupe mladih*. Od ostalih odgovora o interesovanjima, na četvrtom mestu su *običaji, gestovi i mimika*, a na petom *muzika, mediji, mladi i slobodno vreme*, na šestom *praznici i slavlja*, na sedmom *problemi mladih, umetnost, književnost, putovanje*. Na rang-listi interesovanja studenata prva tri mesta zauzimaju *putovanja, običaji, odnos sa našom zemljom* i *mladi i slobodno vreme*, dok prva tri mesta pretpostavljenih interesovanja studenata prema izjavama nastavnika zauzimaju *društveni problemi, odnos prema strancima, odnosi sa našom zemljom*. Društveni problemi kao tema nastave lingvopragmatike prema interesovanjima studenata zauzima sedmo mesto na rang-listi, dok odnos prema strancima zauzima 13. mesto, što svedoči o malom broju ispitanika koji bi tu temu rado obrađivao u nastavi nemačkog jezika. I u pogledu interesovanja za određene oblasti kulture i društva između ispitanih nastavnika i studenata postoje velike razlike, kao što je i očekivano.

Kada je reč o interesovanjima ispitanih nastavnika u pogledu tema iz oblasti lingvopragmatike, što je takođe očekivano, postoje velike razlike i između samih nastavnika i između ispitanih nastavnika i ispitanih studenata, pa su tako vesti iz zemalja nemačkog govornog područja koje posebno lično

interesuju nastavnike *mediji* (15%) i *politika* (15%), potom *običaji* (12,50%), *književnost* (8,75%) i *problemi mladih* (7,50%). Na začelju liste su *hrana* (2,50%) i *sport* (2,50%). Kako bismo nastavnicima dali što više prostora za sugestije i kako bismo došli do što preciznijih informacija o interesovanjima i potrebama studenata različitih studijskih grupa, zamolili smo ih da nam navedu sadržaje lingvopragmatike koje bi samostalno didaktizovali za potrebe nastave. Kao odgovor na pitanje o sadržajima nastavnici su naveli sledeće: mediji, politika, društvene teme, muzika, putovanja, film, teme vezane za svakodnevicu, profesionalne aktivnosti, savremena muzika, mimika, gestovi zbog kontakata koji im predstoje, odnos između zemalja, koji je posebno važan za buduće ekonomiste; aktuelna makroekonomska situacija u zemljama nemačkog govornog područja; ono što bi odgovaralo profilu studenata, običaji poslovanja u turizmu, računovodstvu, bankarstvu, novosti iz tehnike, nauke, izvori obnovljive energije, umetnost, muzika, slikarstvo, film, običaji, svakodnevica, društveni problemi mladih. Iz odgovora se vidi da su nastavnici navodili oblasti koje se tradicionalno ubrajaju u lingvopragmatiku na interkulturalnim osnovama, ali i da imaju visoku svest o trenutnim i budućim potrebama svojih studenata. Zamoljeni da obrazlože svoj izbor nastavnih sadržaja, nastavnici su davali odgovore koji umnogome nadmašuju očekivanja i svedoče o dobrom poznavanju ciljeva savremene nastave lingvopragmatike. Tako ispitanici svoj izbor obrazlažu sledećim razlozima: „da bi se kod studenata razvijale druge vrednosti, kao što su tolerancija, razumevanje različitosti, otvorenost za novo“, „razvijanje tolerancije i bolje razumevanje, upoznavanje i bolje razumevanje sebe“, „zato što mogu da porede različita društva, da osveste probleme kojih nisu svesni“. Sve to svedoči da su ispitanici svesni mogućnosti lingvopragmatike, značaja upoznavanja strane kulture kako bi se bolje upoznala sopstvena kulturna determinisanost. Drugu grupu obrazloženja činili bi odgovori koji se odnose na interesovanja studenata, a treću odgovori koji se tiču motivacije, i to ne samo studenata, već i samih nastavnika, kao npr. „i oni bi bili motivisani, a i meni bi bilo zanimljivije“.

Da li će sadržaji lingvopragmatike, i koliko, biti uključeni u nastavu nemačkog jezika struke zavisi od nekoliko međusobno povezanih faktora. Na prvom mestu treba pomenuti stav koji nastavnici imaju o koristi upoznavanja sa elementima strane kulture i razvijanju veština specifičnih za taj domen nastave stranih jezika. Na drugom mestu bile bi institucionalne datosti, odnosno fond časova, i najzad, kao veoma važan faktor, interesovanje koje studenti pokazuju za sadržaje lingvopragmatike. U skladu sa tom pretpostavkom, pitali smo nastavnike kako procenjuju korist od poznavanja nemačke kulture za budući profesionalni rad studenata. Dobijeni rezultati svedoče o tome da apsolutna većina nastavnika (100%) misli da poznavanje nemačke kulture predstavlja bitan momenat za budući profesionalni rad studenata. U kontekstu dobijenih odgovora treba sagledati i rezultate dobijene na pitanje da li bi primenili već didaktizovan materijal iz lingvopragmatike. Iz odgovora na ova dva pitanja jasno proizilazi da nastavnici imaju pozitivan stav prema sadržajima lingvopragmatike, da se lično interesuju za takve sadržaje, te da su bez izuzetka (100%) otvoreni u pogledu primene sadržaja lingvopragmatike u nastavi stranog jezika struke. Dobijeni rezultati su donekle neočekivani i hipoteza nije potvrđena. Očekivali smo da su nastavnici fokusirani na razvijanje komunikativne kompetencije na nivou struke i da zbog relativno malog broja časova i heterogenih grupa ne smatraju da bi elementima lingvopragmatike u nastavi struke trebalo posvećivati posebnu pažnju. Kada je reč o raspoloživom vremenu, odnosno fondu časova, čak 60% ispitanih nastavnika navelo je da ima vremena da u nastavi obradi elemente lingvopragmatike, dok je 40% izjavilo da raspoloživ fond časova ne ostavlja tu mogućnost. Ako sagledamo dobijene odgovore na pitanje u kojem obimu se odvija nastava nemačkog jezika struke (31% ispitanih nastavnika drži dvosemestralnu nastavu nemačkog jezika), jasno je da u kontekstu definisanih nastavnih ciljeva ne ostaje dovoljno vremena za druge sadržaje.

Kada je reč o stavovima nastavnika o interesovanjima studenata za sadržaje lingvopragmatike, 43,8% nastavnika smatra da je interesovanje studenata za sadržaje iz kulture nemačkog govornog područja isto kao i

interesovanje za druge sadržaje u nastavi, a 37,5% nastavnika misli da je ono veće, ali tu nema statistički značajne razlike. 6,3% nastavnika interesovanje za sadržaje nemačke kulture ocenilo bi kao manje u odnosu na druge sadržaje, dok 12,5% nastavnika nema izgrađeno mišljenje na ovu temu. Rezultati dobijeni na pitanje o pretpostavljenim interesovanjima studenata treba sagledati u širem kontekstu. Ako pogledamo koji sadržaji su već sadržani u postojećim planovima, programima, silabusima i nastavnom materijalu, jasno je da veliki procenat studenata tokom akademskog obrazovanja nije imao kontakata sa elementima lingvopragmatike, odnosno da su se sadržaji, ukoliko su obrađivani, odnosili na visoku kulturu, na znamenite ličnosti ili istorijske događaje, što se ne poklapa sa interesovanjima većine ispitanih studenata. Iznenadjuće visok procenat nastavnika izjavio je da ne može da proceni da li studenti pokazuju veće interesovanje za sadržaje lingvopragmatike nego za druge, što može da se protumači na više načina. Jedan mogući uzrok može biti potpuno odsustvo lingvopragmatičkih elemenata u nastavi, drugi činjenica da su elementi lingvopragmatike uključeni u druge nastavne sadržaje, zbog čega ih nastavnici ne sagledavaju kao zasebnu celinu.

Sledeća grupa pitanja odnosila se na organizaciju nastavnog procesa, na iskustva sa određenim nastavnim metodama ili principima, i na iskustvo i praksu variranja socijalnih formi. Na pitanje da li su u nastavi radili projekat, čak 56,3% ispitanih nastavnika odgovorilo je odrično, dok je 31,3% odgovorilo da u nastavi primenjuje ovu socijalnu formu rada. Budući da je takav rezultat bio očekivan, zamolili smo nastavnike da nam saopšte svoja iskustva sa projektnim radom. Od pozitivnih iskustava nastavnici su u više slučajeva navodili da je projekat „popularan među studentima“, da je iskustvo „pozitivno“, da su studenti „uživali“, „pokazivali veliko interesovanje“, da su „pokazali međusobno uvažavanje“, „motivaciju da se projekat uspešno okonča“ i da „prezentacija bude uspešna“. U pozitivne aspekte projektnog rada ubraja se i odgovor da projektni rad „dovodi do izražaja kompetencije rada u grupi“. Od negativnih iskustava u više upitnika navedeno je da projekat iziskuje mnogo vremena. Ako uporedimo ove konstatacije sa fondom časova

koji nastavnicima stoji na raspolaganju i sa procenom da li imaju dovoljno vremena za obrađivanje sadržaja iz lingvopragmatike, jasno je da veliki broj ispitanih nastavnika ne koristi projektni rad.

Kada je reč o socijalnim formama koje se u nastavi koriste i njihovom variranju, dobili smo zanimljive odgovore koji ne potvrđuju našu hipotezu da se u nastavi nemačkog jezika struke na akademskom nivou variraju socijalne forme, odnosno da se ciljano upotrebljavaju kako bi se razvile određene ključne kompetencije. Rezultati dobijeni na ovo pitanje svedoče o tome da je najčešće korišćena forma rada u dosadašnjem iskustvu i u praksi ispitanih nastavnika *diskusija* (prosečan rang 3,60), zatim *frontalna nastava* (rang 2, prosek 2,93), slede *individualni rad* (rang 3, prosečna ocena 2,87), *rad u paru* (rang 4, prosečna ocena 2,33) i *rad u grupi* (kao najređe korišćen oblik rada). Slaba zastupljenost rada u paru i grupnog rada svedoči o potrebi da se te socijalne forme u kurikulumu podrobno prikažu, te da se obrazloži potreba i korist od njihove upotrebe kada se obrađuju sadržaji iz lingvopragmatike. Neočekivan je i odgovor ispitanika u pogledu variranja socijalnih formi i upotrebe projektnog rada jer je veliki broj pozitivnih iskustava i visok procenat nastavnika koji imaju iskustva sa projektnim radom, dok je u rangiranju socijalnih formi projekat zauzeo poslednje mesto, što svedoči o tome da se projektni rad veoma retko koristi. Zanimljivo je uporediti rezultate dobijene analizom nastavne prakse iz perspektive nastavnika sa stavovima studenata o efikasnosti pojedinačnih socijalnih formi u postizanju nastavnih ciljeva. Naime, studenti u velikom procentu¹⁸¹ smatraju da su rad u paru i grupni rad efikasne socijalne forme. Istovremeno, reč je o formama koje se po navodima ispitanih nastavnika najređe koriste u nastavi.

¹⁸¹ Kod studenata se rad u paru na rang-listi socijalnih formi nalazi na trećem mestu, sa 15,76%, a grupni rad na četvrtom mestu, sa 12,38%.

4.3. Zaključna razmatranja i implikacije za kreiranje kurikuluma lingvopragmatike za nastavu nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima

Ispitivanja koja su vršena za potrebe ovog rada dala su nam dragocene informacije bez kojih bi kreirani kurikulum bio samo teorijski utemeljen, ali ne bi bio utemeljen i u pogledu realnih potreba, interesovanja i postojeće nastavne prakse. Dobijeni podaci, posebno razlike koje su došle do izražaja ispitivanjem dveju grupa ispitanika, studenata i nastavnika nemačkog jezika struke, svedoče o potrebi da analiza obuhvati daleko šire polje nego što je to u praksi kreiranja kurikuluma uglavnom slučaj. Istovremeno, kurikulum koji ne bi bio utemeljen u realnim datostima nastave, realnim mogućnostima u pogledu raspoloživog vremena, potreba i interesovanja obeju grupa ispitanika, ostao bi mrtvo slovo na papiru.

Na osnovu dobijenih rezultata moguće je izvesti zaključke koji se tiču sledećih elemenata kurikuluma: a) institucionalni uslovi i stavovi prema sadržajima lingvopragmatike, b) definisanje ciljeva, c) izbor sadržaja, d) socijalne forme i e) metode rada.

Poći ćemo od institucionalnih datosti, budući da na njih ispitani nastavnici samo ograničeno imaju uticaj, i to u određenim segmentima. Nastava nemačkog jezika struke odvija se sa različitim fondom časova, iz čega proizilazi da kurikulum lingvopragmatike mora biti otvoren, kako bi zainteresovani nastavnici mogli da ga primene u skladu sa okvirnim uslovima u kojima se nastava odvija. Sloboda koju nastavnici imaju u definisanju nastavnih ciljeva, u izboru nastavnih sadržaja ide u prilog tezi da ne postoje institucionalne ili zakonske prepreke za primenu kurikuluma za lingvopragmatiku. U prilog primeni kurikuluma ide i pozitivan stav nastavnika o značaju integrisanja sadržaja lingvopragmatike u nastavu nemačkog jezika struke, kao i interesovanje studenata za takve sadržaje. Ovi sadržaji, smatraju ispitani nastavnici, od velike su koristi studentima i u pogledu profesionalnog obrazovanja, i u pogledu opšteg obrazovanja, upoznavanja sopstvene kulture,

razvijanja ključnih kompetencija koje im mogu obezbediti bolje šanse na međunarodnom tržištu rada.

Kada je reč o definisanju ciljeva, moramo poći od činjenice da postojeći planovi i programi za predmet nemački jezik struke na univerzitetima u Srbiji ne sadrže informacije o opšteobrazovnim ciljevima, o ključnim kompetencijama i ciljevima nastave nemačkog jezika struke koji bi bili u korelaciji sa ciljevima interkulture lingvopragmatike. Iz navedenog proističe potreba da se ciljevi ne samo navedu u kurikulumu lingvopragmatike, već i da se obrazlože, kako bi u širem kontekstu dobili svoje puno i pravo značenje i bili pravilno tumačeni.

Kada je reč o sadržajima, možemo zaključiti da su realna interesovanja studenata koja se odnose na sadržaj lingvopragmatike drugačija od pretpostavljenih, iz čega sledi da je neophodno ispitati interesovanja svake pojedinačne grupe studenata. Na osnovu ispitanih studenata iz više gradova Srbije i sa različitih studijskih grupa, može se zaključiti da je najveći procenat studenata pokazao interesovanje za sledeće teme: putovanja, običaji, mladi i slobodno vreme i odnosi zemalja nemačkog govornog područja sa našom zemljom. Stoga bi bilo od velike koristi kada bi se didaktizovao nastavni materijal, koji bi – u skladu sa principima, metodama, ciljevima definisanim u kurikulumu – predstavljao osnov za rad u nastavi stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima. Takav nastavni materijal bi, s jedne strane, bio velika pomoć nastavnicima koji mahom sami programiraju i planiraju nastavu, samostalno kreiraju materijal, a s druge strane, kao konkretan primer primene kurikuluma mogao bi biti od pomoći nastavnicima u kreiranju materijala za specifične potrebe i interesovanja konkretnih grupa studenata. Iz navedenog proističe potreba da kurikulum sadrži upitnik kojim bi se ispitala potrebe i interesovanja studenata, kao i smernice za horizontalno i vertikalno povezivanje tema, odnosno nastavnih sadržaja.

Kada je reč o socijalnim formama i metodama rada, iz dobijenih rezultata proizilazi da bi kurikulum morao sadržati detaljna objašnjenja prednosti određenih socijalnih formi. To se posebno odnosi na rad u paru i grupni rad, koji su efikasan način za rešavanje problema i zadataka iz lingvopragmatike i za

razvijanje ključnih kompetencija, ali i po rečima studenata najefikasnije socijalne forme. Na osnovu analize nastavne prakse, može se zaključiti da su određene socijalne forme i metode rada u nedovoljnoj meri zastupljene. Kurikulum zato mora sadržati jasna objašnjenja prednosti pojedinih socijalnih formi u razvijanju određenih kompetencija, kao i informacije o komplementarnosti pojedinih socijalnih formi i tipova zadataka. Metode rada pogodne za obradu lingvopragmatičkih sadržaja moraju se takođe prikazati zajedno sa zadacima koji se njihovom primenom mogu efikasno obaviti.

5. Kurikulum za lingvopragmatiku nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji

Motivacija za ovaj naučni rad proistekla je iz potrebe da se kreira kurs lingvopragmatike nemačkog jezika koji bi bio teorijski utemeljen i koji bi odgovarao specifičnim potrebama i interesovanjima naše studentske populacije. Neizostavna etapa u procesu kreiranja takvog kursa bilo je kreiranje kurikuluma. Da bi se ostvario taj cilj, bilo je neophodno proučiti teorijsku građu posvećenu pitanju kreiranja kurikuluma, ispitati legislativni okvir, kao i potrebe i interesovanja studenata i stavove nastavnika o bitnim elementima kurikuluma.

Potreba za tako slojevitim ispitivanjem proizlazi iz činjenice da svako kreiranje kurikuluma mora započeti analizom potreba i problema koji su i bili svojevrsan motiv za rekonstrukciju već postojećih kurikuluma ili, kao u našem slučaju, razvijanje novog modela. Svaki kurikularni projekat mora poći od utvrđivanja ciljeva učenja, a oni se utvrđuju: a) identifikovanjem spoljnih vaspitno-obrazovnih ciljeva¹⁸² pomoću analize potreba koja treba da rasvetli razlike između željenog i potrebnog stanja i postojećeg stanja (Pastuović 1999:529), b) ispitivanjem vaspitno-obrazovnih potreba pod kojima podrazumevamo razlike između znanja, motornih veština, vrednosti, stavova i navika neophodnih za ponašanje kojim se ostvaruju spoljni obrazovno-vaspitni ciljevi (*ibid.* 531). Vaspitno-obrazovne potrebe utvrđuju se putem: a) analize zadataka neophodnih za ostvarivanje spoljnih ciljeva (analizom zadataka se utvrđuju kognitivne i motivativne osobine koje doprinose ostvarenju definisanog spoljnog vaspitno-obrazovnog cilja), b) analizom osobina potencijalnih učenika (analiza postojećih znanja, veština, vrednosti, stavova i navika) (*ibid.* 532). Međutim, da bi se spoljni vaspitno-obrazovni ciljevi i potrebe pretočili u ciljeve učenja neophodno je da se analiziraju i ograničavajući spoljni uslovi učenja (koje u našem slučaju čine osposobljenost nastavnika i kvalitet

¹⁸² Pod spoljnim vaspitno-obrazovnim ciljevima podrazumevaju se promene okoline proizvedene naučenim ponašanjem. Nasupot njima se unutrašnji vaspitno-obrazovni ciljevi odnose na psihičke promene postignute učenjem (Pastuović 1999:527).

udžbenika) i ograničavajući unutrašnji uslovi učenja (sposobnost i predznanje učenika i motivisanost za učenje). Istraživanje potreba, interesovanja i stavova studenata nefiloloških fakulteta o sadržajima, ciljevima i metodama u lingvopragmatici pružilo je neophodne informacije o vaspitno-obrazovnim potrebama određene ciljne grupe i o ograničavajućim spoljnim i unutrašnjim uslovima učenja. Da bi predloženi model kurikuluma za lingvopragmatiku mogao efikasno da se implementira, neophodno je pored podataka dobijenih prikazanim istraživanjem izvršiti i analizu legislativnog okvira u kojem se izvodi nastava nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima. Stoga će u ovom poglavlju biti prikazani rezultati analize statuta nefiloloških fakulteta i silabusa za nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima. U ovom poglavlju bavićemo se i teorijskim smernicama za izradu kurikuluma, fazama u njegovom kreiranju, tipovima i osobenostima kurikuluma za strani jezik struke i osobenostima kurikuluma za lingvopragmatiku. Na osnovu dobijenih saznanja i rezultata analize, kreiran je jedan model kurikuluma za nastavu nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima koji će biti u celosti prikazan.

5.1. Teorija kurikuluma i osnovni pojmovi

Reč kurikulum kao deo standardne evropske terminologije u obrazovanju ima dugu tradiciju. Koren reči kurikulum je latinska reč *currere*, što znači trčati, trkalište, žuriti, zagubiti se, oprčati, a parametri koji su određivali njeno značenje jesu vreme, putanja, pravila, kriterijumi trčanja i norme. Preneseno na proces učenja, reč je o toku i redosledu učenja, o preprekama na tom putu koji je unapred vremenski ograničen. Van anglosaksonskog govornog područja termin kurikulum ne nalazi svoju primenu sve do baroka, kada počinje da se upotrebljava za obim znanja koje deca treba da usvoje kako bi bila osposobljena za određenu društvenu delatnost i zadatke pred kojima će se naći. U tom smislu, pojam kurikulum označava „presek izabranih kulturnih sadržaja određene grupe ili društva i sa njima povezane procese učenja i poučavanja“ (Kron 2004:202). Na nemačkom govornom području pojam kurikulum nije

upotrebljavan sve do početka tzv. diskusije o reformi planova i programa šezdesetih godina XX veka. Od XVII veka do tada u upotrebi je bio pojam – nastavni plan. I kod nas su sve do devedesetih godina XX veka u upotrebi termini nastavni plan i program, a pojam kurikulum u Srbiji je zvanično u upotrebi od 2001. godine (Petrić 2006:8)¹⁸³. Za današnju upotrebu termina kurikulum najzaslužniji su autori anglosaksonskog govornog područja, gde je pojam kurikulum ostao u kontinuiranoj upotrebi.

U pokušaju da definišemo sadržaj pojma kurikulum, susrećemo se sa mnoštvom različitih pristupa, koncepata i postavki, o čemu svedoči i podatak da je devedesetih godina XX veka u stručnoj literaturi postojalo više od 120 definicija pojma kurikulum. Po Porteliju, termin kurikulum, koliko god da je u svom izvornom značenju bio jasan, u svom savremenom značenju je nejasan, difuzan, pa čak i ezoteričan (cit. prema: Despotović 2010:20). Različite definicije kurikuluma odraz su različitih filozofskih orijentacija njihovih autora i mogu se podeliti na tradicionalističke i progresivističke (Tarner/Tarner 2007:121). Dok se tradicionalističke definicije mogu opisati pojmovima: klasične studije, esencijalna znanja, disciplinarno istraživanje, eksterno testiranje, bihevioralni ciljevi, dotle su za progresivističke definicije karakteristični pojmovi: kurikularna sinteza, reflektivno mišljenje, problemski metod, kulturno iskustvo. Nešto razrađeniju podelu filozofskih perspektiva u razumevanju kurikuluma nalazimo kod Posnera (Posner 2004:47), koji definiše i pet ključnih pitanja koja svaka od tih perspektiva postavlja. *Tradicionalistička* perspektiva polazi od pitanja najvažnijih aspekata kulturnog nasleđa koje valja sačuvati, *iskustvena* perspektiva polazi od pitanja iskustava koja omogućavaju zdrav razvoj pojedinca, *strukturno disciplinarna* od pitanja kakva je struktura disciplinarnog znanja, *bihevioristička* šta nakon završenog obrazovanja učenik ume da uradi i *konstruktivistička* se pita na koji način ljudi misle produktivnije i kreativnije. Drugi vid klasifikacije postojećih definicija polazi od elemenata kurikuluma čija se važnost posebno naglašava. Prema tom kriterijumu, u teoriji

¹⁸³ Ne i u školama. Pogledati Pravilnik o nastavnom planu i programu. <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi> pristupljeno avgusta 2013.

obrazovanja razlikuju se četiri načina definisanja kurikuluma. Kurikulumi se definišu kao: a) sadržaj učenja, b) plan učenja, c) produkt učenja, d) iskustvo učenja (Despotović 2010:21). Kada se kurikulum sagledava kao sadržaj učenja, pod njim se podrazumeva školski plan, tematski pregled, sadržaj i silabus. Za potrebe našeg rada značajan je pojam i sadržaj silabusa, budući da se taj termin vezuje za univerzitetsku nastavu. Pojam silabus često se upotrebljava sinonimno sa pojmovima nastavni plan, program kursa, sadržaj kursa, pregled predavanja. U izvornom značenju, pod silabusom se podrazumevala lista, pregled ili registar sadržaja koji se obrađuju na određenom kursu, a edukacija u tom smislu predstavlja proces kojim se ti sadržaji učenicima prenose najuspešnijim metodama (*ibidem.*). Tako shvaćen silabus čini samo deo kurikuluma, koji predstavlja opšti koncept. Silabus je usmeren na specifikaciju jedinica učenja. Na nemačkom govornom području silabus se često izjednačava sa nastavnim planom koji Blankerc (Blankertz 1972:114) definiše kao sređeni sažetak nastavnih sadržaja koje učenici treba da savladaju u određenom unapred utvrđenom roku¹⁸⁴.

Predstavljeni pristup u definisanju kurikuluma često je bio predmet kritike zbog redukovanja kurikuluma na sadržaje učenja i na definisanje aktivnosti nastavnika i učenika, pri čemu se zanemaruju kompetencije, znanja, veštine ili stavovi koje će učenici steći u procesu učenja. Autori koji kurikulum definišu kao plan učenja (Despotović 2010:31), pod njim podrazumevaju dokument za primenu određene ideje organizovanog učenja koji sadrži informacije o: a) ciljevima učenja, b) aktivnostima i sadržajima učenja, c) evaluaciji, d) kontekstu učenja, e) nastavnom materijalu i metodama, strategijama učenja i oblicima rada. Kao posledica potrebe za standardizacijom obrazovnih postignuća u poslednjih nekoliko decenija sve su brojnije definicije koje naglašavaju značaj produkta učenja, shvaćenog kao sadržaja koje učenik

¹⁸⁴ Osim navedenih termina – nastavni plan, silabus i kurikulum – na nemačkom govornom području upotrebljava se i termin *Bildungsplan*, u značenju obrazovni plan, koji je Robinson oštro kritikovao tvrdeći da obiluje subjektivnim pedagoškim uverenjima koja se preko kurikuluma propagiraju. Robinson se 70-ih godina XX veka zalagao za uvođenje kurikuluma čije polazište čini teorija kurikuluma, koji uvažavaju državne zakone, karakteristike učenika, koji sadrže određenja ciljeva i sadržaja, daju informacije o medijima i metodama koje su neophodne za postizanje definisanih ciljeva. (cit. prema: Jürgen Quetz 2003:122)

treba da zna, da razume i da uradi. Kurikulumi usmereni ka produktima učenja ili ishodima učenja (*ibid.* 28) u prvi plan stavljaju šta će biti naučeno, dok metode rada i sadržaji ostaju u drugom planu. Poslednju grupu definicija čine one u kojima se kurikulum definiše kao organizovano sticanje iskustva (*ibid.* 34), pri čemu se pojam iskustvo različito definiše – kao iskustvo koje učeniku omogućava prilagođavanje u zajednici ili kao interakcija između učenika i uslova u spoljašnjem okruženju.

Kada je reč o vrstama kurikuluma, razlikujemo: zvanični, operativni, skriveni ili implicitni, nulti i dopunski kurikulum (Posner 2004:12-14). Dok je zvanični kurikulum opisan u formalnim dokumentima, operativni se odnosi na svakodnevnu nastavnu praksu. Skriveni kurikulum je veoma interesantan s aspekta nastave stranih jezika jer označava norme i vrednosti koje nastavnici ne ispoljavaju otvoreno, a koji su u vezi sa vrednosnim sistemom, socijalnim pravilima i načinima ponašanja koji se stiču i u organizovanim situacijama učenja.

U teoriji kurikuluma, kao značajnom delu didaktike, važne pojmove predstavljaju i zatvoreni i otvoreni kurikulum (Kron 2004:215-216). Pod uticajem bihevizma razvijen je koncept zatvorenog kurikuluma i njega karakterišu operacionalizovani ciljevi učenja, tačno određeni koraci za svaku fazu koji vode ostvarenju definisanih ciljeva, kao i nedostatak prostora za spontane inicijative učenika i nastavnika. Zatvoreni kurikulum oslikava klasičnu kurikularnu teoriju koja je obrazovno-vaspitni proces redukovala na formalizam (Bognar 2011:4). Međutim, zbog sve većeg značaja koji u današnjem društvu dobijaju sertifikati, zatvoreni kurikulumi ostaju neophodni (Quetz 2003:126). Nakon oštre kritike klasičnog pristupa u poslednjim decenijama XX veka sve veći broj autora zalaže se za etabliranje otvorenog kurikuluma, koji je fokusiran na aktere u nastavnom procesu, na učenike i nastavnike, i koji utvrđuje samo opšti didaktički okvir. Teorijske osnove otvorenog kurikuluma čine koncepti kao što su progresivno vaspitanje, otvorena edukacija, konstruktivizam, kritička teorija i emancipacija. Osnovna razlika između zatvorenog i otvorenog kurikuluma ogleda se u tome što ciljevi kod otvorenog

kurikuluma nisu unapred definisani, ne shvataju se kao nepromenjiva kategorija, već služe za orijentaciju u procesu učenja. Takođe, etape ili koraci u procesu ostvarivanja ciljeva kod otvorenog kurikuluma nisu konačni i mogu se birati. Budući da su u centru otvorenog kurikuluma učesnici u procesu učenja, kurikulum se prilagođava njihovim subjektivnim iskustvima. U skladu sa već rečenim, a u svetlu cilja ovog rada, izrade kurikuluma za lingvopragmatiku nemačkog jezika, otvoreni kurikulum je od velikog značaja. Iako su ciljevi lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama unapred definisani, ipak ih ne smemo posmatrati kao nepromenjive kategorije, već kao smernice koje čine okvir za etape u procesu njihovog postizanja. Istovremeno, savremeni kurikulum za nastavu lingvopragmatike mora biti praktično usmeren, orijentisan ka studentima, ka njihovim iskustvima i potrebama. Tim zahtevima može udovoljiti samo otvoreni kurikulum, i to okvirnog tipa. Da bismo u procesu kreiranja kurikuluma mogli da pratimo ideju otvorenosti, neophodno je da se osvrnemo i na mogućnosti konkretizacije otvorenog kurikuluma. Otvorenost kurikuluma podrazumeva (Bönsch 1991:51):

a) U pogledu ciljeva i osnovnih intencija postoji alternativa koja u nastavi ostavlja mogućnost izbora.

b) Uprkos definisanim nastavnim ciljevima, moguća su različita iskustva učenja.

c) Nastavni sadržaji su tako izabrani da pogoduju problemskom povezivanju različitih predmeta.

d) Kurikulum ostavlja dovoljno prostora za iskustva, probleme, interesovanja i sposobnosti samih studenata i nastavnika.

e) Planiranje procesa učenja moguće je prilagoditi uslovima i mogućnostima različitih grupa studenata.

f) Nastava se može kreirati u skladu sa socijalnim uslovima okruženja i sa regionalnim osobenostima.

Budući da upotreba pojma kurikulum kod nas nema dugu tradiciju i da se veoma često upotrebljava sinonimno sa pojmom plan i program, važno je naglasiti da je kurikulum širi pojam od nastavnog plana. Pod nastavnim

planom podrazumeva se popis predmeta koji se izučavaju u različitim etapama školovanja, kao i sadržaji koje u okviru određenog predmeta treba realizovati. I na nemačkom govornom području termin kurikulum zamenio je termin plan poučavanja (*Lehrplan*), koji ima dugu tradiciju¹⁸⁵, a shvata se kao „konkretizacija obrazovne političke intencije zakonodavaca, prilagođene školskoj dobi i predmetima“ (Bognar 2011:7), odnosno kao zbir opštih ciljeva, nastavnih sadržaja i metodskih smernica. Nastavni planovi i programi predstavljaju uži pojam od kurikuluma i obuhvataju samo određivanje ciljeva i sadržaja, ne dajući informacije o postupcima, medijima, evaluaciji i drugim elementima kurikuluma. Nasuprot tome, kurikulum obuhvata: a) određenu kurikularnu teoriju, b) institucionalne odredbe, kao što su zakoni kojima se reguliše obrazovanje, c) informacije o institucijama u čijoj nadležnosti se kreiraju kurikulumi, d) situacione uslove učenja, koje čine nastavnici, učenici i sociokulturne okolnosti, e) organizaciju procesa učenja, gde se misli na metode i medije, f) primenu kurikuluma, g) diseminaciju kurikuluma, odnosno njegovu distribuciju u obrazovnim institucijama, h) evaluaciju, koja obuhvata analizu i vrednovanje rezultata kurikuluma. Kao što vidimo, kurikulum treba shvatiti kao konzistentan sistem međusobno zavisnih faktora (*ibid.* 107).

Osim navedenih pojmova, na nemačkom govornom području upotrebljavaju se i termini: jezgrovni kurikulum (*Kerncurricula*), koji naglašava značaj autonomije škole u odnosu na državni intervencionizam, i okvirni kurikulum (*Rahmencurriculum*), koji definiše samo osnovne crte kurikuluma, čime se ostavlja „dovoljno prostora za transformaciju na mikronivou“ (Brinkmann 1975:205).

Kao što je rečeno, važan pojam u didaktici kurikuluma predstavlja pojam kurikularnih koncepata, koji polazi od činjenice da proces primene kurikuluma uvek prati i proces interpretacije. U zavisnosti od pristupa procesu interpretacije, može se napraviti razlika između (Kron 2004:220-221): 1) koncepta kurikuluma zatvorenog za interpretaciju, 2) koncepta kurikuluma

¹⁸⁵ Nastavni planovi i programi se u Nemačkoj izrađuju od druge polovine XVIII veka (Bognar 2011:7).

otvorenom za interpretaciju i 3) interpretativnog koncepta kurikuluma. S aspekta ovog rada posebno je značajan interpretativni koncept jer svojom otvorenošću za transformaciju, adaptaciju i interpretaciju u skladu sa ciljnom grupom, njenim potrebama i okruženjem, u najvećoj meri pogoduje razvijanju kompetencija koje su u tesnoj vezi sa nastavom lingvopragmatike. U interpretativnom konceptu nastavnicima stranih jezika ostavljeno je dovoljno prostora da „kritički dopišu postojeći kurikulum“, (*ibid.* 221) tako što će u proces interpretacije uneti i svoje pedagoško-didaktičke kompetencije, stručnu kvalifikaciju, iskustvo u radu sa studentima. Na osnovu navedenih elemenata, nastavnik *ad hoc* modifikuje kurikulum vršeći ujedno njegovu reviziju. Upravo to svojstvo, smatra Robinson¹⁸⁶, kurikulum čini modernim i demokratičnim. Vaspitni potencijal koji sadrži interpretativni koncept kurikuluma razvija se tek kroz proces profesionalne obrade, a njega vrše nastavnici (Ben-Peretz 1985 cit. prema Kron 2004:222).

Nakon kratke analize tipologije kurikuluma i pokušaja razgraničavanja od pojmova koji se kod nas sinonimno upotrebljavaju, neophodno je da analiziramo moguće *strukture* kurikuluma kako bismo mogli da izaberemo najadekvatniju sa aspekta ciljeva i principa savremene nastave lingvopragmatike. Strukturu kurikuluma definišu nastavni sadržaji, nastavni ciljevi, organizacija nastavnog procesa i metode rada. Osim navedenog, u zavisnosti od namene, kao konstitutivni elementi kurikuluma mogu se javiti i znanja, veštine, umeća, stavovi, sadržaji, ciljevi, metode, mediji, mesto učenja, kontrola postignuća i dr. Po Robinsonu (Robinson cit. prema Kron 2004:207), strukturne elemente kurikuluma čine: 1) životna situacija, 2) osnovne vrednosti, 3) strukture znanja, 4) učenici, 5) nastavnici, 6) metode, 7) mediji, 8) organizacija, 9) vreme, 10) ciljevi, 11) kontrola i 12) evaluacija. Kurikulumom su, dakle, planirani ciljevi i ishodi obrazovanja, situacije i aktivnosti učenja, sadržaji, strategije učenja, nastavne metode, oblici rada, nastavni materijali,

¹⁸⁶ Robinson je, doduše, smatrao da reviziju kurikuluma sprovode stručnjaci, a praksa je pokazala da je ona proizvod delatnosti samih nastavnika koji u proces interpretacije unose svoje ideje, iskustva i neposredno se zalažu za uvažavanje potreba i interesovanja učenika (cit. prema Kron 2004:221).

kontekst u kome se učenje odvija i ocenjivanje postignuća. U univerzitetskom obrazovanju kurikulum se shvata nešto drugačije i ima zadatak da informiše studente o: 1) ciljevima, 2) ishodima, 3) sadržajima učenja, 4) nastavnicima, 5) trajanju kursa, 6) mestu i vremenu održavanja časova, 7) načinu evaluacije i vrednovanju.

Za kreiranje kurikuluma na raspolaganju nam danas stoji više *modela*. Na univerzitetskom nivou često se upotrebljava model SCID (*Systematic Curriculum and Instructional Development*), koji se sastoji iz (Quetz 2003:123): 1) *faze analize* (obuhvata analizu potreba, zadataka, selekciju zadataka, utvrđivanje standarda rada, analizu znanja koja su neophodna za izvršenje zadataka, 2) *faze kreiranja kurikuluma* (na osnovu informacija dobijenih u fazi analize odlučuje se o tipu programa, materijalu koji će biti kreiran, sredstvima koja će se koristiti, definisanju ciljeva učenja, o osoblju, opremi, vremenu i objektima), 3) *faze razvoja nastave* (na osnovu definisanih kompetencija razvijaju se nastavni materijal i instrumenti za proveru znanja, priručnici za učenje i pomoćna sredstva), 4) *faze implementacije* (tokom koje se radi na realizaciji plana razvoja obuke, obavljanju formativne edukacije i dokumentovanju obuke), 5) *faze evaluacije* (tokom koje se vrše sumativna evaluacija, analiza prikupljenih podataka i, po potrebi, korektivne aktivnosti). U dokumentima Komisije saveza i zemalja¹⁸⁷ 1984. godine navedene faze nazivaju se: faza refleksije, faza konstrukcije, faza evaluacije, faza implementacije i faza revizije (*ibidem.*).

Rektorat *Ressort Lehre Univerziteta* u Bazelu 1998. godine¹⁸⁸ objavio je smernice za kreiranje kurikuluma u visokoškolskim ustanovama kako bi podstakao proces modernizacije i doprineo podizanju kvaliteta univerzitetskog obrazovanja. Kurikulum, shvaćen kao koherentan program nastave usmeren na jasno definisane ciljeve, studentima treba da omogući dovoljno transparentnosti u odnosu na sadržaje koji se obrađuju, na sadržaje koji će im biti ponuđeni i na zahteve koji se pred njih postavljaju. Istovremeno, kurikulum predstavlja osnovu za planiranje, koordinaciju i evaluaciju kursa. Shodno tome, elementi

¹⁸⁷ Bund- Länder-Kommission für Bildungsplanung

¹⁸⁸ <http://pages.unibas.ch/lehre/Docs/curricula/curr1.pdf> pristupljeno septembar 2011.

kurikuluma na univerzitetskom nivou jesu: 1) ciljevi studiranja, 2) nastavni sadržaji, 3) tok studija, 4) oblici rada, 5) ispiti, 6) informisanje i konsultacije, 7) osiguravanje kvaliteta, 8) personal, infrastruktura i finansije, 9) organizacija.

Kreiranju kurikuluma mora prethoditi analiza uslova (Hofmann, Hofmann 1998:393) odnosno analiza situacije (Firges, Melenk, 1989:515) u kojoj se nastava nemačkog jezika struke odvija, a značajan aspekt uslova, odnosno situacije, jeste legislativni okvir.

5.1.1. Analiza statuta i silabusa za nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji

I pored toga što strani jezik struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji ima dugu tradiciju, do sada su, kao što je rečeno, kurikulumi ili okvirni kurikulumi više bili retkost nego pravilo. Na većini fakulteta i dalje su u upotrebi često šturo formulisani planovi i programi koji pružaju informacije o nastavnim sadržajima, ciljevima, ulaznom i izlaznom nivou, ali ne i o ishodima, adekvatnim metodama rada, medijima, socijalnim formama ili principima. U navedenim planovima lingvopragmatika ili njeni elementi uglavnom se ne pominju ili su obuhvaćeni frazom „upoznati kulturu zemlje čiji se jezik uči“, pri čemu se ne eksplicira koje shvatanje kulture čini polazište rada, na koji način je moguće upoznati stranu kulturu i kako se takva postignuća mogu vrednovati. Međutim, takva situacija nije specifična samo za našu sredinu, već karakteriše i šire okruženje. Kada je reč o kurikulumima lingvopragmatike za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima, stanje je još nepovoljnije.

Kao ilustracija trenutnog položaja lingvopragmatike u nastavi stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Evropi može poslužiti informacija da je za potrebe ovog rada poslato 35 dopisa na adrese fakulteta u Evropi sa molbom da se dostave postojeći kurikulumi za nastavu lingvopragmatike, od kojih je usledilo 28 odgovora. Uz veliko interesovanje za temu istraživanja, 25 kolega je sa žaljenjem konstatovalo da do sada nema kurikulum, a troje je poslalo kurikulum, odnosno plan i program koje čini: 1) jedna lista tema iz

Nemačke (Seminarplan Landeskunde: Deutschland heute. Dr. Michaela Haberkorn. Universität Tübingen, neobjavljeno), 2) plan Tehničkog fakulteta u Sofiji (Lazarou, E./ Murdsheva, S.. 1998. Rahmencurriculum für den Studien(vorbereitenden) und -begleitenden Deutschunterricht an der Fakultät für deutsche Ingenieur- und Betriebswirtschaftsausbildung (FDBA) der technischen Universität Sofia, neobjavljeno) koji daje informacije o ciljevima, sadržajima, evaluaciji, ali ne i o metodama rada, zadacima, medijima) i 3) kurikulum za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima u Rumuniji, delo lektora DAAD-a (Cucu, D. et al.. 2008. Brânză ist kein Käse. Arbeitsmaterialien für den Landeskundeunterricht in Rumänien. DAAD-Lektorenarbeitsgruppe. Landeskunde-Ordner für Rumänien. Bucuresti. Politehnica Press) koji jedini sadrži sve strukturne elemente okvirnog kurikulumuma. Uzorak je formiran na osnovu analize: a) internet stranica fakulteta i visokih škola u Evropi na kojima se uči nemački jezik struke, b) spiska učesnika koji su dobili poziv za učešće u radu Sekcije A2 posvećenoj pitanjima nastave nemačkog jezika struke na Međunarodnom savetovalištu nastavnika nemačkog jezika *Internationale Deutschlehrertagung*, održanog u Jeni 2009. Molba o dostavljanju informacija o kurikulumima lingvopragmatike upućivana je na adrese nastavnika koji predaju: a) nemački jezik kao prateći predmet tokom studija (*studienbegleitender Deutschunterricht*) odnosno nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima, b) nemački jezik namenjen stranim studentima koji započinju studije na nemačkom govornom području (*studiumvorbereitender Deutschunterricht*).

U cilju kreiranja kurikulumuma za lingvopragmatiku za potrebe ovog rada izvršena je analiza spoljnih vaspitno-obrazovnih ciljeva i sadržaja učenja i ograničavajućih spoljnih i unutrašnjih uslova učenja na osnovu ispitivanja potreba, interesovanja i stavova studenata i potreba, iskustava i sugestija nastavnika. Kako bi se dobijeni podaci dopunili relevantnim informacije o položaju i značaju lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima i mogućnostima inovacije u toj oblasti bilo je potrebno izvršiti analizu: a) statuta nefiloloških fakulteta u Srbiji na kojima se izvodi nastava nemačkog jezika

struke, b) silabusa za nastavu nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji.

5.1.1.1. Analiza statuta nefiloloških fakulteta u Srbiji

Cilj analize statuta nefiloloških fakulteta u Srbiji bio je da se utvrdi: a) da li su u njima definisani opšteobrazovni ciljevi i da li su u korelaciji sa ciljevima interkulturnog učenja, b) da li se među opšteobrazovnim ciljevima navodi interkulturalna kompetencija, c) da li nastavnici imaju pravo da vrše reviziju nastavnih planova i programa za svoje predmete.

Hijerarhija obrazovnih ciljeva je kompleksno pitanje na koje teorija daje različite odgovore. U ovom radu kao polazna tačka uzeta je podjela ciljeva na *opšte*, koji se primenjuju na regionalnom i globalnom planu i *posebne*, koji se primenjuju na lokalnom planu. Kada govorimo o opštim ciljevima oni se kao određeni ideali ne mogu sagledati mimo filozofije koja je imala značajnu ulogu u oblikovanju ideala obrazovanja i njihovom prenošenju u nastavnu praksu (Milutinović 2007:379). Ideal izražen opštim ciljem uvek se odnosi na znanja, moralnost i ljudski identitet. Oni se mogu predstaviti kao zamisli o vrednosnim stavovima i sudovima kojima treba težiti u obrazovnoj praksi. Ideali sadrže "prilično maglovite ideje i zahtevaju tumačenje" (*ibidem.*) kako bi postali praktično primenjivi. Ipak, bez obrazovnih ideala, odnosno idealnog cilja obrazovanja, pojedinačni ciljevi postali bi nelogični jer se oni analiziraju i potvrđuju u odnosu na njih (*ibid.* 380).

Uzorak istraživanja činili su statuti: Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Arhitektonskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Beogradu, Saobraćajnog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Pravnog fakulteta Univerziteta Union, Univerziteta Singidunum, Univerziteta Privredna akademija u Novom Sadu. Uzorak je formiran na osnovu dva kriterijuma: a) na fakultetima čiji su statuti

analizirani izvodi se nastava nemačkog jezika struke, b) statuti su dostupni na internet stranicama fakulteta.

Pre analize statuta odabranih fakulteta bilo je neophodno analizirati Zakon o visokom obrazovanju, zakonski akt koji reguliše relevantne oblasti sa stanovišta predstavljenog istraživanja, a to su opšteobrazovni ciljevi i prava nastavnika u pogledu revizije nastavnih planova. Zakon o visokom obrazovanju u *Principima visokog obrazovanja* u članu 4, tačka 5, govori o uvažavanju humanističkih i demokratskih vrednosti evropske i nacionalne tradicije, a u tački 6 o poštovanju ljudskih prava i građanskih sloboda, uključujući zabranu svih vidova diskriminacije. Kada je reč o pravima nastavnika u pogledu revizije nastavnih planova, ona su regulisana u delu *Prava i obaveze zaposlenih na visokoškolskim ustanovama* Zakona o visokom obrazovanju, Član 74, u kojem se kaže da su ta prava u nadležnosti organa upravljanja visokoškolske ustanove (Zakon o visokom obrazovanju 2007:38). Na osnovu rečenog može se zaključiti da su Zakonom o visokom obrazovanju definisani opšteobrazovni ciljevi, da interkulturalna kompetencija nije eksplicitno navedena i da o pravima nastavnika da vrše reviziju nastavnih planova samostalno odlučuje svaka visokoškolska ustanova.

Kada je reč o opšteobrazovnim ciljevima definisanim u statutima i interkulturalnom učenju, na osnovu analize može se zaključiti da se, osim na Poljoprivrednom fakultetu, ni u jednom od analiziranih statuta ne definišu opšteobrazovni ciljevi. Statut Poljoprivrednog fakulteta u delu *Autonomija i zadaci fakulteta*, Član 6, navodi da "sve delatnosti fakulteta moraju biti usmerene prema punom razvoju ljudske ličnosti i unapređivanju ljudskih prava i osnovnih sloboda." (Statut Poljoprivrednog fakulteta 2006:4).

Interkulturalna kompetencija kao jedan od opšteobrazovnih ciljeva ne pominje se ni u jednom statutu koji je analiziran.

Tabela br.8: Opšteobrazovni ciljevi definisani u statutima odabranih fakulteta i interkulturalna kompetencija

Univerzitet ili fakultet	Opšteobrazovni ciljevi	Interkulturalna kompetencija
Arhitektonski	nisu navedeni	ne pominje se
Saobraćajni	nisu navedeni	ne pominje se
Filozofski	nisu navedeni	ne pominje se
Poljoprivredni	U delu Autonomija i zadaci fakulteta, Član 6, navodi se da "sve delatnosti fakulteta moraju biti usmerene prema punom razvoju ljudske ličnosti i unapređivanju ljudskih prava i osnovnih sloboda." (Statut Poljoprivrednog fakulteta 2006:4)	ne pominje se
Učiteljski	nisu navedeni	ne pominje se
Fakultet političkih nauka	nisu navedeni	ne pominje se
Univerzitet Singidunum	nisu navedeni	ne pominje se
Univerzitet Union	nisu navedeni	ne pominje se
Univerzitet Privredna akademija u Novom Sadu	nisu navedeni	ne pominje se

Na osnovu analize statuta odabranih fakulteta i univerziteta može se zaključiti da na većini fakulteta i univerziteta nastavnici imaju pravo da predlažu usavršavanje i preispitivanje nastavnog plana i programa. To pravo imaju nastavnici Arhitektonskog, Filozofskog, Poljoprivrednog, Učiteljskog i Fakulteta političkih nauka. U statutima navedenih fakulteta pravo na usavršavanje nastavnog plana i programa formulirano je u Pravima i obavezama nastavnika i saradnika. Prava nastavnika na Fakultetu političkih nauka dodatno su precizirana u delu *Akademске slobode i autonomija*, u kojem se naglašava sloboda izbora predmeta i oblika nastave, kao i interpretacije nastavnih sadržaja. Univerzitet Union ne precizira prava nastavnika na usavršavanje i preispitivanje nastavnih planova i programa, ali u delu *Delokrug katedre*, Član 153, navodi da katedra ima pravo da: ujednačava metodološke

kriterijume i pedagoške metode za ostvarivanje programa studija i da predlaže studijski program.

Statuti Saobraćajnog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Univerziteta Privredna akademija u Novom Sadu i Univerziteta Singidunum ne preciziraju u čijoj je nadležnosti usavršavanje i preispitivanje nastavnih planova i programa.

Na osnovu rezultata analize statuta odabranih fakulteta i univerziteta u Srbiji može se zaključiti da:

- a) nastavnici na većini fakulteta i univerziteta imaju pravo da preispituju i menjaju nastavne planove i programe,
- b) na većini fakulteta nisu definisani opšteobrazovni ciljevi studiranja,
- c) interkulturalna kompetencija ne predstavlja opšteobrazovni cilj.

Tabela br.9: Pravo nastavnika da vrše reviziju nastavnih planova i programa

Univerzitet ili fakultet	Pravo nastavnika da vrše reviziju nastavnih planova i programa
Arhitektonski	U Pravima i obavezama nastavnika i saradnika, Član 127, kaže se da nastavnici: "imaju pravo da predlažu usavršavanje i preispitivanje studijskog programa" (Statut Arhitektonskog fakulteta 2006:32).
Saobraćajni	ne navode se u Pravima i obavezama nastavnika i saradnika
Filozofski	U Pravima i obavezama nastavnika, i saradnika, Član 160, navodi se da nastavnici: "imaju pravo da predlažu usavršavanje i preispitivanje nastavnog plana i programa (Statut Univerziteta u Beogradu - Filozofskog fakulteta 2010:46).
Poljoprivredni	U Pravima i obavezama nastavnika, i saradnika, Član 110, navodi se da nastavnici: "imaju pravo da predlažu usavršavanje i preispitivanje nastavnog plana i programa (Statut Poljoprivrednog fakulteta 2006:50).
Učiteljski	U Pravima i obavezama nastavnika, i saradnika, Član 106, navodi se da nastavnici: "imaju pravo da predlažu usavršavanje i preispitivanje nastavnog plana i programa (Statut Učiteljskog fakulteta 2008: 48).
Fakultet političkih nauka	U delu Akademske slobode i autonomija, Član 12, navodi se: sloboda izbora predmeta i oblika nastave, kao i interpretacije nastavnih sadržaja. (Statut Fakulteta političkih nauka 2011:5) U Pravima i obavezama nastavnika i saradnika, Član 119,

	navodi se da nastavnici: "imaju pravo da predlažu usavršavanje i preispitivanje nastavnog plana i programa" (<i>ibid.</i> 42).
Univerzitet Singidunum	nije navedeno
Univerzitet Union	U delu Delokrug katedre, Član 153., navodi se da katedra ima pravo da: ujednačava metodološke kriterijume i pedagoške metode za ostvarivanje programa studija, predlaže studijski program (Statut Univerziteta Union 2013:52).
Univerzitet Privredna akademija u Novom Sadu	nije navedeno

U kontekstu izrade kurikuluma za lingvopragmatiku nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima i njegove kasnije upotrebe iz navedenog proizilazi da interkulturalna kompetencija ne protivreči definisanim opšteobrazovnim ciljevima visokog obrazovanja u Srbiji i da nastavnici imaju pravo, zagarantovano statutom da predloženi model kurikuluma implementiraju.

5.1.1.2. Analiza silabusa za nastavu nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji

Cilj analize planova i programa i silabusa za strani jezik struke na nefilološkim fakultetima bio je da se utvrdi značaj i mesto elemenata lingvopragmatike u nastavi nemačkog jezika struke. Na osnovu dobijenih podataka biće definisano na koji način u kurikulumu za lingvopragmatiku nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima treba da budu predstavljeni nastavni ciljevi i sadržaji, metode, instrumenati i tehnike evaluacije.

Uzorak za analizu mesta i značaja elemenata lingvopragmatike u nastavi nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji činili su silabusi sledećih visokoškolskih ustanova:

Univerziteta u Beogradu: 1) Filozofskog fakulteta, 2) Poljoprivrednog fakulteta, 3) Pravnog fakulteta, 4) Učiteljskog fakulteta 5) Arhitektonskog fakulteta, 6) Saobraćajnog fakulteta, 7) Fakulteta političkih nauka;

Univerziteta Singidunum: 8) Fakulteta za turistički i hotelski menadžment
9) Poslovnog fakulteta u Valjevu, 10) Fakulteta za informatiku i računarstvo;

Univerziteta Privredna akademija u Novom Sadu: 11) Pravnog fakulteta
za privredu i pravosuđe.

Uzorak je sastavljen na osnovu: a) informacija o zastupljenosti nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima prema istraživanju Anđelke Ignjačević iz 2009. (Ignjačević 2009:734), b) dostupnosti silabusa na internet stranicama fakulteta, c) informacija dobijenih elektronskim putem od kolegistica koje predaju nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima¹⁸⁹.

Analizu silabusa izvršili smo na osnovu pitanja razvrstanih u sledeće kategorije:

1) Nastavni ciljevi:

- a) Da li su nastavni ciljevi predmeta nemački jezik struke u korelaciji sa ciljevima interkulturnog učenja?

2) Ishodi učenja:

- a) Da li se u ishodima navodi kulturna kompetencija, interkulturalna kompetencija ili sociokulturna kompetencija, poznavanje strane kulture?

3) Nastavni sadržaji:

- a) Koje lingvopragmatičke teme se navode?
- b) Da li su date smernice za selekciju lingvopragmatičkih nastavnih sadržaja?
- c) Da li se navode nacionalna i regionalna raznolikosti nemačkog govornog područja?

4) Nastavni metodi:

- a) Da li se ističe značaj autonomnog učenja?
- b) Da li se preporučuju određene socijalne forme?
- c) Koje profesionalno i stručno usmerene metode se navode?

5) Tipologija zadataka i vežbi:

¹⁸⁹ Silabusi Arhitektonskog, Poljoprivrednog i Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Univerziteta Singidunum i Univerziteta Privredna akademija u Novom Sadu nalaze se na internet stranicama datih fakulteta (adrese su naveden u bibliografiji ovog rada), a silabusi Filozofskog, Saobraćajnog, Pravnog fakulteta i Fakulteta političkih nauka su neobjavljeni.

- a) Da li se navode zadaci i vežbe koji treniraju opažaje?
- b) Da li se navode zadaci i vežbe kojima se porede kulture?
- c) Da li se navode zadaci i vežbe koji podstiču razvijanje komunikativne kompetencije u interkulturalnim situacijama?

6) Evaluacija i praćenje postignuća:

- a) Da li se navode instrumenti specifični za evaluaciju interkulturalne kompetencije?

Analiza silabusa dala je sledeće rezultate:

Kada je reč o *nastavnim ciljevima* u većini analiziranih silabusa (73%) ne navode se ciljevi koji su u korelaciji sa ciljevima interkulturalnog učenja osim u slučaju: a) silabusa Fakulteta za turistički i hotelijerski menadžment u kojem se pored *gramatičke kompetencije*¹⁹⁰ navodi i *sociolingvistička*, b) silabusa Poljoprivrednog fakulteta u kojem se pored *savladavanja receptivnih veština* navode *znanja o etnokulturološkim karakteristikama naroda čiji se jezik izučava*, c) silabusa Filozofskog fakulteta u kojem se kao jedan od ciljeva navodi *sticanje znanja o nemačkoj kulturi i civilizaciji*.

Kada je reč o *ishodima* učenja ni u jednom silabusu ne navodi se eksplicitno kulturalna ili interkulturalna kompetencija, ali se u: a) silabusu Pravnog fakulteta za privredu i pravosuđe Univerziteta privredna akademija navodi da bi student trebalo da *razume i pokaže osnovno poznavanje nemačkog društva, religije i istorije*, b) silabusu Poljoprivrednog fakulteta u Univerziteta Beogradu u ishodima navode *sociokulturalna kompetencija (sposobnost primene stečenih znanja o nemačkoj državi i etnokulturološkim karakteristikama nemačkog naroda u skladu sa očekivanjima inopartnera)*, c) silabusu Saobraćajnog fakulteta navodi *bolje razumevanje jezičke i kulturalne svakodnevice zemalja nemačkog govornog područja*.

Među *nastavnim sadržajima* u 6 od 11 silabusima (54%) nalazimo sadržaje koji se mogu dovesti u vezu sa lingvopragmatičkim temama. Tako se u silabusu Saobraćajnog fakulteta u kategoriji Sadržaji predmeta navode *lingvopragmatički sadržaji*, a u silabusu Učiteljskog fakulteta *sadržaji iz oblasti nemačke kulture*. Silabus Fakulteta za informatiku i računarstvo kao jednu od

¹⁹⁰ Delovi preuzeti iz analiziranih silabusa dati su kurzivom radi lakšeg praćenja (prim.aut.).

tema navodi *znamenitosti*, a Pravni fakultet za privredu i pravosuđe Univerziteta privredna akademija u Novom Sadu navodi sledeće teme: *geografija Nemačke, najveći nemački gradovi, boravak u Beču*. Osim navedenih tema, ovaj silabus sadrži i teme kojima se može, ali i ne mora prići sa interkulturnog aspekta. Reč je o sledećim temama: *obroci, piće, hrana, komunikacija sa osobljem, razgovor o Srbiji*. Na osnovu informacija datih u silabusu nije moguće zaključiti sa kojeg se polazišta pristupa navedenim sadržajima. Isto važi za sadržaje navedene u silabusu Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Beogradu. Na osnovu raspoloživih informacija nije jasno kako se pristupa navedenim sadržajima: *sich verabreden, jemanden einladen, um Rat bitten, Ratschläge geben*. Izuzetak predstavlja tema *Ausbildung und Beruf*, budući da se kao zadatak navodi *vergleichen und kommentieren*. Osim navedenih sadržaja silabus Fakulteta političkih nauka sadrži eksplicitno lingvopragmatičke sadržaje kao što su: *Deutsch und deutschsprachige Länder, das Schulsystem in Deutschland, Erfahrungen in Deutschland, die Helden der Deutschen*. Najveći broj lingvopragmatičkih tema u nastavnim sadržajima nalazimo u silabusu Fakulteta za informatiku i računarstvo Univerziteta Singidunum u kojem su navedene sledeće teme: *porodica i porodične proslave, kultura i običaji, kako stupiti u kontakt sa poslovnim partnerom, pozivnice, učtivo prihvatanje i odbijanje, pisanje razglednica, pisama*.

Ni u jednom od analiziranih silabusa nisu date smernice za selekciju lingvopragmatičkih nastavnih sadržaja, niti se navodi nacionalna i regionalna raznolikosti nemačkog govornog područja. Izuzetak predstavlja silabus Pravnog fakulteta za privredu i pravosuđe Univerziteta Privredna akademija u Novom Sadu u kojem se kao sadržaji navode nemački gradovi i boravak u Beču, a nacionalna i regionalna raznolikosti nemačkog govornog područja ni u jednom silabusu nije ni eksplicitno ni implicitno navedena.

Kada je reč o *nastavnim metodama* u većini silabusa nalazimo odrednice: *savremene metode u učenju* (Fakultet za informatiku i računarstvo Univerziteta Singidunum) *kombinovani metod uz komunikativni pristup* (Filozofski fakultet u Beogradu), *komunikativna metoda koja uzima u obzir sociokulturološke aspekte učenja stranog jezika* (Poslovni fakultet u Valjevu Univerziteta Singidunum) *interaktivni*

oblici nastave (Pravni fakultet za privredu i pravosuđe u Novom Sadu Univerziteta Privredna akademija). Izuzetak predstavlja Saobraćajni fakultet u čijem silabusu za predmet Nemački jezik 1 u kategoriji Metode izvođenja nastave nalazimo *interaktivna nastava, prezentacije, diskusije*, a u silabusu za predmet Nemački jezik u poslovnoj komunikaciji i odnosima sa javnošću¹⁹¹ na istom fakultetu, pored navedenih metoda, nalazimo i *projekat u nastavi*. Na preostalih šest fakulteta nastavni metodi se ne navode. Nijedan od analiziranih silabusa ne pruža informacije o značaju autonomnog učenja, o socijalnim formama i o profesionalno i stručno usmerenim metodama.

Analiza silabusa u pogledu *tipologije zadataka i vežbi* pokazala je da nijedan silabus ne sadrži informacije o tipologiji zadataka i vežbi, pa samim tim, ni zadatke i vežbe koji treniraju opažaje, kojima se porede kulture ili podstiče razvijanje komunikativne kompetencije u interkulturalnim situacijama.

I u pogledu *instrumenata i tehnika za evaluaciju* i praćenje ishoda može se zaključiti nedostatak informacija u analiziranim silabusima. Većina silabusa (63%) ne sadrži informacije o ocenjivanju, dok preostali silabusi u rubrici: *Ocenjivanje, ocena znanja, način i model ocenjivanja, način ocenjivanja i vrednovanja* navode ispite, kolokvijume, usmene prezentacije, ne dajući informacije o tehnikama i instrumentima evaluacije. Iz navedenog se može zaključiti da nijedan silabus ne daje informacije o specifičnim instrumentima i tehnikama evaluacije interkulturalne kompetencije.

Na osnovu rezultata analize moguće je zaključiti da se u svega 27% analiziranih silabusa u ciljevima pominju kompetencije koje se mogu dovesti u vezu sa ciljevima interkulturalne lingvopragmatike. Kulturalna, interkulturalna kompetencija ne pominju se ni u jednom od analiziranih kurikuluma. Kada je reč o ishodima, svega dva silabusa (18%) sadrže elemente koji su direktno povezani sa ciljevima i sadržajima interkulturalne lingvopragmatike, pri čemu se

¹⁹¹ Iako se u kategoriji *ciljevi, ishodi i sadržaji* ovog silabusa ne pominju elementi koji bi se mogli dovesti u vezu sa interkulturalnim učenjem i lingvopragmatikom, u kategoriji *literatura* se navodi Ajsmanovo (Eismann 2007) delo "Erfolg in der interkulturellen Kommunikation" na osnovu čega bi se moglo zaključiti da su interkulturalni sadržaji u nastavni zastupljeniji nego što se to na osnovu silabusa može zaključiti.

u silabusu Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Beogradu eksplicitno navodi sociokulturna kompetencija.

Među nastavnim sadržajima u silabusima na nešto većem broju fakulteta (45%) nalazimo lingvopragmatičke sadržaje. Navedeni sadržaji odnose se prvenstveno na: a) geografske podatke o Nemačkoj, samo se u jednom silabusu pominje grad Beč, b) na kulturu, c) aspekte svakodnevnog života, d) situacije koje se odnose na struku i profesionalno okruženje, a mogu se razmatrati sa interkulturalnog polazišta. Kada je reč o nastavnim metodama nijedan silabus ne daje smernice za autonomni rad, za izbor socijalnih formi ili informacije o profesionalno i stručno usmerenim metodama. Još je izraženiji nedostatak informacija o tipovima zadataka i vežbi, pa tako nijedan silabus ne sadrži informacije o tom elementu planiranja nastave. U pogledu ocenjivanja i praćenja postignuća može se konstatovati da nijedan od analiziranih silabusa ne daje informacije o tehnikama i instrumentima evaluacije pa samim tim ni onim specifičnim za interkulturalnu kompetenciju.

Iz predstavljene analize proizilazi da postojeći silabusi za strani jezik struke na neofilološkim fakultetima u Srbiji, ne sadrže jasno definisane ciljeve savremene nastave lingvopragmatike, zbog čega je u kurikulumu za lingvopragmatiku nemačkog jezika struke na neofilološkim fakultetima neophodno detaljno prikazati ciljeve koji u nastavi stranih jezika objedinjuju procese kognitivnog i afektivnog učenja i doprinose razvijanju interkulturalne kompetencije. Kurikulum, osim navedenog, mora sadržati smernice za izbor lingvopragmatičkih sadržaja, tehnike i instrumente evaluacije, tipologiju zadataka i vežbi kao i informacije o socijalnim formama i profesionalno i stručno usmerenim metodama.

5.1.2. Kreiranje kurikuluma, osnovne faze

Kreiranje kurikuluma je složen proces. U njemu, po pravilu, učestvuje više stručnjaka različitih profila, koji pored poznavanja potreba i situacija učenja moraju imati i neophodna znanja i iz teorije kurikuluma i iz oblasti na koju se

kurikulum odnosi. Kada je reč o stranom jeziku struke kod nas, razlikujemo kurikulume koji su nastali kao rezultat zalaganja i rada: a) pojedinaca¹⁹², b) grupe nastavnika¹⁹³ koja predaje isti jezik, c) grupe nastavnika koja u okviru jedne obrazovne institucije predaje različite strane jezike¹⁹⁴. Polaznu osnovu u procesu kreiranja kurikuluma moraju činiti procesi kurikuluma shvaćeni u ključu didaktike kurikuluma kao pitanja koja se tiču potreba i uslova učenja, programiranja, poučavanja i evaluacije. Ključna pitanja za kreiranje savremenog kurikuluma nalazimo u programskoj definiciji kurikuluma Nemačkog saveta za obrazovanje¹⁹⁵, gde se navodi:

- a) Koja znanja, veštine, sposobnosti i obrasce ponašanja učenik treba da usvoji?
- b) Koje sadržaje treba da upozna?
- c) Šta treba da nauči?
- d) Kada i gde treba da uči?
- e) Koje su etape u procesu učenja neophodne?
- f) Koja nastavna sredstva i pomagala jesu potrebna da bi učenje bilo efikasno?
- g) Kako je utvrđeno postignuće ciljeva? (Pastuović 1999:519)

I Tajlerov (Tyler 1949:1) koncept polazi od pitanja koja se tiču ciljeva, sadržaja, organizacije procesa obrade sadržaja i provere postignuća ciljeva učenja. Tajlerova sledbenica Taba (Taba 1962, cit. prema Despotović 2010:39) ističe sedam koraka u izradi kurikuluma koji imaju tačno utvrđen red:

- 1) ispitivanje potreba studenata za koje se kurikulum i kreira,

¹⁹² Primer savremenog kurikuluma koji je u skladu sa trenutnim dostignućima teorije kurikuluma kreirala je Danijela Đorović za potrebe nastave italijanskog jezika na humanističkim studijama 2010 u okviru doktorske disertacije "Italijanski kao jezik struke na humanističkim studijama".

¹⁹³ „Okvirni kurikulum za nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima“ rezultat je višegodišnjeg međunarodnog projekta u organizaciji Geteovog instituta Beograd, u kojem su učestvovali nastavnici nemačkog jezika, uključujući i autora ovog rada, sa nefiloloških fakulteta iz Republike Srbije, Bosne, Rumunije, Hrvatske, Makedonije. Kurikulum je do sada objavljen u štampanoj formi u Hrvatskoj 2009, a od 2011. godine u srpskoj verziji dostupan je na internet stranici Geteovog instituta Beograd.

¹⁹⁴ Silabus koji se od 2008. godine nalazi na internet stranici Filozofskog fakulteta u Beogradu rezultat je zajedničkog rada deset nastavnika stranih jezika zaposlenih na tom fakultetu.

¹⁹⁵ *Deutscher Bildungsrat*

- 2) formulisanje ciljeva,
- 3) izbor sadržaja,
- 4) organizacija sadržaja,
- 5) izbor metoda,
- 6) organizacija nastavnih aktivnosti,
- 7) evaluacija.

Osnovna zamerka Tabinom pristupu odnosi se na zanemarivanje političke dimenzije prilikom izrade kurikuluma (Despotović 2010:40). Slažemo se sa tom ocenom i smatramo da je nemoguće kreirati kurikulum koji će imati značajan učinak na ishode učenja, ukoliko u procesu njegovog kreiranja nisu uvažene i političke okolnosti. Razvojni model kurikuluma koji ne zanemaruje političku dimenziju, naglašavajući pritom potrebu za kontinuiranim preispitivanjem i evaluacijom komponenti kurikuluma jeste Olivin (Oliva 2005:139) model. Reč je o modelu sa dva subsistema, planiranjem i implementacijom kurikuluma, koji objedinjuje 12 komponenti, a to su:

- 1) definisanje opštih potreba učenika,
- 2) definisanje potreba društvene zajednice,
- 3) definisanje ciljeva obrazovanja,
- 4) definisanje specifičnih potreba učenika konkretne obrazovne institucije,
- 5) definisanje specifičnih potreba konkretne lokalne zajednice,
- 6) definisanje potreba predmeta za koji se kurikulum piše,
- 7) definisanje ciljeva kurikuluma konkretne obrazovne ustanove,
- 8) definisanje zadataka nastave,
- 9) implementacija kurikuluma,
- 10) definisanje nastavnih ciljeva,
- 11) definisanje nastavnih zadataka,
- 12) izbor nastavnih strategija,
- 13) implementacija nastavnih strategija,
- 14) izbor instrumenata i tehnika evaluacije,
- 15) potvrda izbora instrumenata i tehnika evaluacije,
- 16) evaluacija nastave,

17) evaluacija i modifikovanje kurikuluma.

Prednosti predloženog modela vidimo u sledećim karakteristikama: a) integrativan je, jer povezuje potrebe učenika i ciljeve učenja, b) predstavlja pokušaj povezivanja procesa kreiranja kurikuluma i njegove evaluacije i modifikacije, c) uvažava potrebe učenika, društvene zajednice, zahteve samog predmeta, d) evaluacijom kurikuluma i nastavnog procesa podstiče njihovu reviziju.

Kurikulumi se mogu međusobno razlikovati iako sadrže iste konstitutivne elemente jer se različito vrednuju, te im se prema tome daje veći ili manji značaj i prostor. Određeni broj kurikuluma poseban značaj pridaje ciljevima, drugi sadržajima, što se odražava na odnose svih ostalih elemenata.

Osnovno pitanje u procesu pripreme kurikuluma, koje determiniše sve ostale elemente kurikuluma, jeste pitanje ciljeva. Ciljevi se formulišu tako da daju precizne informacije o tome po čemu će se učenici razlikovati pre i posle učenja, odnosno šta sada umeju što pre nisu. Novi pristup u izradi kurikuluma ogleda se u tome da se ciljevi ne propisuju već se otkrivaju istraživanjem životnih uloga koje studente očekuju nakon završenog obrazovanja, pri čemu se ne misli samo na profesionalne uloge, već i na građanske, socijalne i druge. Ciljevi bi, osim toga, trebalo da budu fleksibilni, kako bi mogli da se prilagode tehnološkim i društvenim promenama (Pastuović 1999:521). Iz navedenog proizilazi da je nemoguće formulisati ciljeve savremenog kurikuluma bez filozofskog koncepta koji bi im činio osnovu i koji bi činio normativ sadržaja učenja. Sličan stav zastupa i Tejlor (Tyler 1949. cit. prema Despotović 2010:40). On smatra da se opšti ciljevi mogu definisati na osnovu podataka iz tri izvora: predmet poučavanja, karakteristike učenika i društva. Nakon identifikovanja globalnih ciljeva sledi redefinicija kroz dva mehanizma selekcije: psihologiju učenja i filozofiju vaspitno-obrazovne institucije.

U teoriji kurikuluma važno mesto zauzimaju i pojmovi *željeni ishodi*, shvaćeni kao ciljevi učenja (*learning objectives*) i *postignuti ishodi* (*capabilities*), pod kojima se podrazumevaju sve psihičke promene u domenu znanja, veština, vrednosti, stavova i navika koji su rezultat organizovanog učenja (Pastuović

1999:526). Obrazovno-vaspitni ishodi su naučene osposobljenosti, a dele se na: kognitivne ishode (obuhvataju verbalne informacije, intelektualne veštine i kognitivne strategije koje odgovaraju podeli na deklarativno, proceduralno i metakognitivno znanje), psihomotorne ishode (podrazumevaju motorne veštine shvaćene kao naučene promene u psihomotornom području) i afektivne (podrazumevaju naučene promene u afektivnom području, a odnose se prvenstveno na učenje stavova) (Gagné 1985 cit. prema Pastuović 1999:527). Navedenim oblastima u didaktici odgovaraju materijalni, funkcionalni i afektivni zadaci.

Potrebno je rasvetliti pitanje ciljeva i faktora koji učestvuju u njihovom formulisanju. Pođemo li od teze da se ciljevima uvek zadovoljava neka potreba, da unutrašnji ciljevi uvek služe postizanju spoljnih ciljeva i da osoba menja okolinu kako bi lakše zadovoljila svoje potrebe, onda se može konstatovati da se procesom učenja može zadovoljiti ljudska potreba za razvojem. Iz rečenog proizilazi da se obrazovni ciljevi ne mogu sagledati nezavisno od univerzalnih ljudskih potreba, od društva i okoline koji na njih deluju. Za nas to znači da u procesu kreiranja kurikuluma moramo poći od analize potreba i interesovanja studenata. Međutim, društvo takođe utiče na izbor ciljeva, a pošto društva nisu homogena, onda najuticajnija grupa u društvu nameće svoje viđenje potreba i, shodno tome, specifične ciljeve obrazovanja (Pastuović 1999:531). Tu činjenicu valja dovesti u kontekst sa činjenicom da se preko određene postavke lingvopragmatike, u našem slučaju interkulture, vrši politički uticaj van granica jednog jezika, te da kurikulum neminovno transponuje određene vrednosti i ciljeve. U tom svetlu se slažemo sa Maršovom (Marsh 1992:234) da je znanje subjektivno, relativno i politički obojeno.

Sledeće pitanje na koje treba odgovoriti prilikom kreiranja kurikuluma jeste pitanje sadržaja. U procesu selekcije sadržaja odlučujuću ulogu ima pristup. On može biti normativan ili deduktivan (u osnovi je podela znanja na discipline, a u okviru pristupa se razlikuju tri nivoa kompetencija koje treba da se steknu obrazovanjem: disciplinsko i interdisciplinsko znanje, znanje kojim se odgovara na društvene zahteve i znanje za razvoj ličnosti) i empirijski ili

induktivan (polazi od aktivnosti za koje nastava i učenje treba da pripreme i osposobe, odnosno od životnih uloga i zahteva koje one postavljaju pred odraslu osobu) (Pastuović 1999:542-543). U zavisnosti od opredeljenja za jedan od navedenih pristupa, razlikujemo kurikulum orijentisan ka sadržaju i kurikulum orijentisan ka studentu. Imajući u vidu ranije prikazane ciljeve interkulture lingvopragmatike i ciljeve nastave stranih jezika struke na neofilološkim fakultetima smatramo da kurikulum za lingvopragmatiku mora biti orijentisan ka studentu.

Sledeći izbor koji nas čeka u procesu pripreme za kreiranje kurikuluma jeste izbor strategija obrazovanja i on zavisi od grupe koja se poučava. Ukoliko je reč o većim grupama, adekvatnije su strategije koje podrazumevaju demonstracije, predavanja, upotrebu videa, dok se u malim grupama može raditi i u vidu seminara, radionica, simulacija.

5.2. Kurikulum za strani jezik struke na neofilološkim fakultetima

Nasuprot terminu strani jezik struke na neofilološkim fakultetima, na nemačkom govornom području se koristi termin „Studienebegleitender Deutschunterricht“, kojim se sugerišu specifični nastavni ciljevi, odnosno osnovne vaspitno-obrazovne namene kursa. Naime, cilj nastave nemačkog jezika tokom studija na neofilološkim fakultetima jeste razvijanje praktičnih kompetencija u stranom jeziku koje će studentima biti neophodne u budućem profesionalnom radu a koje nisu direktno vezane za samu struku. Reč je o razvijanju veština koje su neophodne da bi se na stranom jeziku profesionalno i kompetentno delovalo (Lévi-Hillerich, Serena 2009:10). U nemačkoj stručnoj literaturi te veštine dovode se u vezu sa ključnim kompetencijama koje pomoću određenih metoda rada treba da se razvijaju i uključuju u nastavu stranog jezika struke. Pojam *nastave nemačkog jezika koji prati studije* donekle je širi od pojma *strani jezik struke na neofilološkim fakultetima* koji je kod nas uobičajen. Razlike se ogledaju u definisanim ciljevima, koji se na neofilološkim fakultetima ograničavaju na osposobljavanje studenata za upotrebu stručne

literature tokom i nakon studija i na sistematsko razvijanje produktivnih i receptivnih veština upotrebe stranog jezika struke u profesionalnom i naučnom kontekstu.

Kada je reč o kurikulumima za nastavu stranih jezika struke mogu se uočiti dva metodološka polazišta (Helbig i Raabe 2000 cit. prema Bausch 2003:114): kurikulum u čijoj osnovi su stručni nastavni sadržaji i kurikulum u čijoj osnovi su akademski zadaci. U prvom značenju kurikulum se razvija u pravcu povezivanja stranog jezika i stručnih predmeta, u drugom kurikulum predstavlja okvir za razvijanje veština koje će studentima biti neophodne u daljem profesionalnom radu, pri čemu je često reč o osposobljavanju za upotrebu stručne literature na stranom jeziku.

Na visokoškolskom nivou razlikuju se sledeći modeli kurikuluma: a) model kurikuluma imanentan lingvističkoj nauci *wissenschaftsimmanente Modell*, b) model usmeren ka profesiji *berufsbezogene Modell*, c) model usmeren ka dokvalifikaciji u okviru struke *berufsbezogene Zusatzqualifikationen (ibidem.)*. Model čija je okosnica naučni koncepti lingvistike čine: a) nauka o jeziku, b) nauka o književnosti, c) jezička praksa koju čine gramatika, prevođenje i lingvopragmatika. Ciljevi „lingvističkog“ kurikuluma imanentni su samoj nauci i ne postoji funkcionalizacija u pravcu primene stečenih znanja u praksi. Nasuprot njemu, kurikulum usmeren ka profesiji polazi od analize konkretnih potreba u okviru određene profesije, na osnovu kojih se definišu konstitutivni elementi kurikuluma. Model usmeren ka dokvalifikaciji u okviru struke ima korektivnu funkciju, tj. nudi sadržaje koji su neophodni mladim stručnjacima u praktičnom radu (*ibidem.*).

Kada je reč o funkcijama kurikuluma za strani jezik pravimo razliku između nadređenih i konkretnih funkcija (Bausch 2003:113). Pod nadređenom funkcijom podrazumeva se svojstvo kurikuluma da postavlja norme. Budući da se kurikulumi ovog tipa upotrebljavaju duže vreme, postoji opasnost od stvaranja rutine, budući da je otežana brza primena inovativnih nastavnih rešenja ili rezultata empirijski fundiranih istraživanja. Konkretno funkcije kurikuluma u nastavi stranog jezika (*ibidem.*) odnose se na:

1) *Nastavne ciljeve* – oni se izvode na osnovu društvenih, obrazovnih koncepata ili koncepata proizašlih iz konkretne jezičke politike. Ciljevi se istovremeno odnose na konkretne aktivnosti za koje učenici treba da se osposobe. Te aktivnosti u kurikulumima moraju biti što konkretnije opisane. U nemačkoj stručnoj literaturi, u pravnim aktima i u nastavnoj praksi, reč je o interkulturnoj praktičnoj kompetenciji, koja kod nas nije u podjednakoj meri zastupljena. Produktivne i receptivne veštine i interkulturalna praktična kompetencija smatraju se ravnopravnim ciljevima.

2) *Sadržaje* – teme i predmete koji su specifični za datu kulturu, usmene i pismene vrste tekstova sa različitim komunikativnim radijusom. Teme, sadržaji i predmeti moraju biti tako izabrani da omogućavaju funkcionalno i progresivno postizanje definisanih ciljeva.

3) *Planiranje i organizacija nastave* – obuhvataju nastavne principe, tehnike, načine rada i socijalne forme. U planiranje se ubrajaju i principi i strategije autonomnog učenja.

4) *Proveru postignuća* – ovde ubrajamo sve vidove vrednovanja postignuća, kao i korigovanje u oblasti razvijanja produktivnih veština. Provera postignuća takođe mora biti direktno vezana za definisane nastavne ciljeve (*ibid.* 114).

Kada je reč o definisanju ciljeva u nastavi stranog jezika, kurikulum ima zadatak da poveže više raznorodnih ciljeva koji se odnose na različite aspekte nastave. Ciljevi se ne mogu i ne smeju redukovati na prikaz jezičkih supstana, već moraju obuhvatati i kulturne i interkulturalne elemente, bez kojih je usvajanje stranog jezika nemoguće. Međutim, nastava stranih jezika mora doprineti i postizanju opšteobrazovnih ciljeva i razvijanju ključnih kompetencija, kao što su sposobnost rada u timu, sposobnost komuniciranja, medijska kompetencija (Hameyer 1992:214). Problem definisanja ciljeva u nadregionalnim kurikulumima, nastalim u mešovitim višenacionalnim grupama, proilazi iz činjenice da kurikulum mora biti proizvod društvenog konsenzusa, obrazovne politike i zakonske regulative.

Kada govorimo o tipovima kurikuluma za nastavu stranih jezika (Quetz 2003:123-124) razlikujemo kurikulume orijentisane ka proizvodu

produktorientierte Curricula, kakvi su *Struktural, situational syllabuses* ili *Notional/Functional syllabuses*, koji predstavljaju inventar jezičkih sredstava, i kurikulume usmerene na proces (*Task-based i learner-centred syllabuses*), koji opisuju načine na koje učenici mogu razvijati komunikativnu i diskursnu kompetenciju. Kurikulumi orijentisani ka proizvodu široko su bili rasprostranjeni do sedamdesetih godina XX veka. Selekcija jezičke građe vršena je na osnovu lingvističkih istraživanja, odnosno pedagoške gramatike, a leksički fond sastavljan je na osnovu frekventnosti. Temelj tog tipa kurikuluma činile su liste reči koje su birane prema sledećim kriterijumima: jednostavnost, lakoća učenja, mogućnost generalizacije, kontrastivnost u odnosu na maternji jezik. Sa pojavom komunikativne postavke postojeći kurikulumi dopunjeni su situacijama iz svakodnevnog života. Kurikulumi orijentisani ka proizvodu, odnosno *Notional/Functional syllabuses*¹⁹⁶, nastali su sedamdesetih godina XX veka i njihov cilj je bio da definišu minimum komunikativne sposobnosti neophodne za sporazumevanje u svakodnevnim situacijama. Nadređeni nastavni cilj u ovom tipu kurikuluma bio je podsticanje višejezičnosti u Evropi. Krajem te decenije pojavljuju se i primeri proširenog modela funkcionalne postavke kao što je Minbijev model (Quetz 2003:123), koji sadrži i sociolingvističke kategorije, diskursne elemente, a počinje i raslojavanje veština na *micro skills*. Predstavljeni tip kurikuluma bio je predmet oštre kritike, uz najvažniji argument da su katalozi nastavnih ciljeva utemeljeni na govornim činovima nesistematični i nepregledni.

Kurikulumi usmereni ka procesu *prozessorientierte Curricula* (Candlin 1980, Breen 1984 cit. prema Quetz 2003:124) u svojoj osnovi imaju problemske zadatke koji se odnose na pitanja *šta, zašto i kako* treba naučiti. Na osnovama Kandlinove i Brinove teorije, krajem XX veka Lir razvija teoriju kurikuluma zasnovanu na tri osnovna principa: *awarnes*, autonomija i autentičnost. U teorijski koncept kurikuluma usmerenih ka procesu ubraja se i Ninanov kurikulum orijentisan ka učenicima, koji predstavlja sintezu orijentacije ka

¹⁹⁶ Primeri kurikuluma usmereni na produkt jesu „The Threshold Level“ van Eka iz 1975. ili „Kontaktschwelle Deutsch“, Baldegger/Müller/Schneider iz 1985. i za francuski jezik „Un Niveau-Seuil“ Coste et al. iz 1976.godine (cit. prema Quetz 2003: 123).

procesu i lingvističkim postavkama. Novije verzije jezičkih certifikata, kao što su *Certificate in English* 1998. ili *Zertifikat Deutsch* 1999, iz teorije kurikuluma usmerenih ka procesu preuzele su mnoge elemente, a najpoznatiji je „*task*“, odnosno „*kommunikative Aufgaben*¹⁹⁷“.

Danas među teoretičarima kurikuluma postoji konsenzus da kurikulum stranog jezika mora da bude usmeren na autonomno učenje, da mora sadržati znanja o jeziku, o tehnikama učenja i sl. Drugim rečima, okosnicu savremenih kurikuluma ne čini deklarativno znanje shvaćeno kao poznavanje kategorija i pojmova, već proceduralna znanja koja obuhvataju i metakognitivna znanja o mentalnim procesima, strategije učenja, razumevanja, kao i strategije neophodne za rešavanje konkretnih problema (Zimmermann 1995:110).

Kurikulumi za nemački jezik kao jezik struke postoje već desetak godina. Prvi kurikulum namenjen studentima koji na nefilološkim fakultetima izučavaju nemački jezik struke nastali su u Poljskoj, Češkoj i Slovačkoj 2002, potom 2006. u Ukrajini, Srbiji, Hrvatskoj, Bosni, Makedoniji, Rumuniji i Belorusiji. O razlozima i potrebama kreiranja kurikuluma za ovu vrlo specifičnu oblast nastave nemačkog jezika u uvodu Kurikuluma za nastavu nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima i visokim strukovnim školama *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache an Universitäten und Hochschulen in Serbien* se kaže da srastanje Evrope zahteva kooperaciju i komunikaciju država i ljudi sa različitom tradicijom i jezikom, te da zajednički programi mobilisanja i intenzivna privredna i naučna saradnja pred nastavu postavljaju nove zahteve. Okosnicu nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima treba da čini jezik kao sredstvo sporazumevanja i u svakodnevnoj i u stručnoj komunikaciji. Drugi razlog koji autori ovog kurikuluma za nemački jezik struke navode jeste potreba da se može upoređivati nivo poznavanja stranog jezika nakon završenih studija. U propratnom kurikulumu objavljenom 2007. godine

¹⁹⁷ Reč je o zadacima koji se razlikuju od zadataka predkomunikativne faze (*exercises/activities*). Glavni cilj *exercises* jeste produkcija i uvežbavanje gramatički korektnih jezičkih formi, dok se *task* orijentiše ka cilju i komunikativnim situacijama. Učenik upotrebom svih raspoloživih jezičkih sredstava stranog jezika pokušava da reši određeni zadatak. Takve vežbe bliske su autentičnoj upotrebi stranog jezika.

u Hrvatskoj, kao cilj nastave nemačkog jezika navodi se podizanje jezičkog nivoa kod studenata u skladu sa smernicama Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike (Moro 2007:39). Struktura kurikuluma za nemački jezik struke na neofilološkim fakultetima ista je u svim navedenim primerima i čini ga šest poglavlja: uvod, principi, ciljevi, zadaci, sadržaji, metode, ocenjivanje i vrednovanje postignuća. Navedena struktura, adaptirana u skladu sa osobenostima nastave lingvopragmatike čini osnov strukture modela kurikuluma prikazanog u ovom radu.

Principi od kojih kurikulum polazi definišu se kao didaktičko-metodičke i pedagoške osnove koje utiču na sve ostale elemente kurikuluma, na sadržaje, zadatke, metode i ocenjivanje. Principi koji su navedeni u kurikulumu formulisani su u skladu sa osobenostima visokoškolskog obazovanja i obuhvataju (Moro 2007:40-42) 1) usmerenost ka komunikaciji i akciji, 2) usmerenost ka studentima, 3) senzibilizacija za interkulturene aspekte, 4) usmerenost ka struci i profesiji, 5) razvijanje autonomije učenja. Nastava stranog jezika struke ima cilj da studente osposobi da u okruženju stranog jezika adekvatno reaguju jezički, stručno, sociokulturno i interkultureno. Da bi to mogli, neophodno je da se u nastavi upoznaju sa odgovarajućim komunikativnim sredstvima, da im se ponude potrebna znanja, tehnike i strategije. Princip usmerenosti ka studentima u didaktici stranih jezika ima dugu tradiciju i pod njom se podrazumeva potreba da se studenti u skladu sa svojim mogućnostima, potrebama i interesovanjima uključe u proces planiranja, izvođenja i evaluacije nastave. Osim navedenog, neophodno je varirati metode rada kako bi se uvažio princip različitih tipova učenja. Značajan aspekt principa usmerenosti ka studentima predstavlja izmenjena uloga nastavnika koji postaje partner u procesu učenja, ne prenosi samo znanja, već upoznaje sa strategijama i tehnikama učenja, a ima i savetodavnu ulogu. Izmenjena uloga ne isključuje zadatak ocenjivanja i vrednovanja studentskih postignuća. Senzibilizacija za interkulturene aspekte kao nastavni princip nije usredsređena na upoznavanje studenata sa podacima o stranoj zemlji i njenoj kulturi, već u duhu interkulturene komunikacije treba da osposobi studente da razumeju stranu

kulturu i da se oslobode postojećih stereotipa i klišeja o njoj u mjeri u kojoj to nastavni proces dozvoljava. Usmerenosti ka struci i profesiji podrazumeva potrebu za razvijanjem ključnih kompetencija koje će studentima u kasnijem profesionalnom radu omogućiti adekvatnu akciju i pripremiti ih za učešće u projektima ili za boravak u stranoj sredini. Razvijanje autonomije u učenju jedan je od osnovnih zahteva savremene didaktike i u skladu je sa potrebom za doživotnim učenjem. Sistematično razvijanje autonomije učenja omogućava studentima da razviju sebi svojstvene tehnike i strategije učenja. Veoma je bitno da tokom nastave studenti uvide mogućnost transfera strategija i tehnika učenja koje mogu doprineti ekonomizaciji učenja (*ibid.* 42). Navedeni principi, specifični za akademsko obrazovanje, uvaženi su i prilikom kreiranja kurikuluma predstavljenog u ovom radu.

5.2.1. Kurikulum lingvopragmatike

Opšteprihvaćen je stav u stručnim krugovima da do sada postoji deficit ne samo kurikuluma za lingvopragmatiku, već i teorijski utemeljenih empirijskih istraživanja koja bi autorima olakšala kreiranje kurikuluma lingvopragmatike. Ni u oblasti teorije do danas nemamo opšteprihvaćen okvir za izradu kurikuluma lingvopragmatike. Broj radova koje tematizuju tu naučnu oblast izuzetno je mali i odnosi se na pojedinačne aspekte u procesu izrade kurikuluma kao što su selekcija sadržaja, okvir za analizu sociokulturne situacije i sl. Od teorijskih smernica treba pomenuti rad Hofmanovih (Hoffmann/Hoffmann 1998), koji su istraživali pitanje sadržaja i metoda u nastavi lingvopragmatike koji odgovaraju potrebama studenata ruskih univerziteta, ili rad Štorkove i Adamčak-Kristofovičeve (Stork, Adamczak-Krysztofowicz 2006), koje su napravile studiju o potencijalnim lingvopragmatičkim temama i sadržajima adekvatnim za nastavu stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima. I dalje aktuelan i najčešće citiran ostao je Butjesov (Buttjes 1989) rad o kurikulumu lingvopragmatike objavljen 1989. godine. Jedan od razloga za deficit kurikuluma za lingvopragmatiku po našem

mišljenju svakako leži u činjenici da je nemoguće kreirati kurikulum lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama koji bi odgovarao većem krugu adresata u različitim zemljama, i to zbog: a) različite tradicije učenja, b) različitih interesovanja studenata, c) različitog sociokulturnog okruženje u kojem se akademsko obrazovanje odvija, d) razlike u odnosu polazne prema ciljnoj kulturi, prema pripadnicima naroda čiji se jezik izučava, e) razlike u opšteobrazovnim nastavnim ciljevima, i ciljevima u nastavi stranog jezika, f) razlike u legislativnom okviru, g) razlike u tumačenju autonomije univerziteta. U prilog rečenom govore i rezultati istraživanja sprovedenog 2008. godine uporedo u Poljskoj i u Nemačkoj (Stork, Adamczak-Krysztofowicz 2008:16). Ispitani studenti pokazali su različita interesovanja za različite lingvopragmatičke teme. Tako su npr. poljski studenti pokazali daleko veće interesovanje za teme koje se odnose na kulturu i društvo, dok su nemački studenti pokazali više interesovanja za teme koje se odnose na politiku i istoriju. U navedenom istraživanju reč je o temama koje su studenti okarakterisali kao relevantne za nastavu stranog jezika struke. Poljski studenti niti su pokazali veliko interesovanje za teme iz oblasti politike i istorije, niti su smatrali da su one relevante za nastavu stranog jezika struke. I studenti iz Poljske i studenti iz Nemačke bili su jedinstveni u oceni da su zdravlje i klima teme koje su u najmanjoj meri zanimljive i relevantne za nastavu (*ibidem.*). O velikim razlikama u interesovanjima za teme iz lingvopragmatike svedoče i rezultati istraživanja iz godine 2005 (Ünver 2005:216), sprovedenog na 232 studenta¹⁹⁸ sa osam azijskih univerziteta.¹⁹⁹ Na osnovu rezultata može se zaključiti da postoje velike razlike u interesovanjima studenata iz različitih država, te tako studenti iz Uzbekistana pokazuju skoro dvostruko veće interesovanje za kulturne odnose svoje zemlje i Nemačke nego studenti iz Irana ili Kine. Kada je reč o privrednim i ekonomskim odnosima sa Nemačkom, najveće interesovanje zabeleženo je među studentima iz Kine. Velike razlike očite su i u slučaju interesovanja za istoriju Nemačke, koje je među studentima u Tadžikistanu veliko, dok je kod

¹⁹⁸ Od ukupnog broja ispitanih studenata, 68% su studenti germanistike, dok su ostali ispitanici studenti nefiloloških fakulteta.

¹⁹⁹ Reč je o Kini, Indoneziji, Iranu, Japanu, Rusiji, Šri Lanki, Tadžikistanu i Uzbekistanu.

studentata u Iranu na začelju. Istovremeno je interesovanje za razvoj tehnike u Iranu najveće, a u Japanu zanemarljivo (*ibid.* 218) .

Iz navedenog proizilazi da kurikulum za lingvopragmatiku mora uvažiti sve navedene razlike, odnosno da mora ostati otvoren ne samo za sve promene u ciljnoj grupi, već i za promene uslova koji determinišu učenje.

Kada je reč o kreiranju kurikuluma za lingvopragmatiku u okviru nastave struke na ne-filološkim fakultetima, Hofmanovi (Hoffmann/Hoffmann, 1998:393) predlažu sledeće etape: 1) analizu sociokulturne situacije studentata, kao i analizu opštih ekonomskih, političkih i kulturnih datosti zemlje u kojoj se strani jezik usvaja; 2) utvrđivanje administrativno-političkih sličnosti i razlika zemlje u kojoj se jezik izučava i zemlje čiji se jezik usvaja; 3) utvrđivanje tematskih oblasti koje će predstavljati težiše rada; 4) analizu izabranih oblasti u odnosu na lakune²⁰⁰ koje treba detaljno obraditi; 5) utvrđivanje ciklične progresije u smislu interkulturne, jezičke, tekstualne i tematske progresije za svaku izabranu oblast; 6) izbor adekvatnih komunikativnih nastavnih formi usmerenih ka studentima. Navedeni pristup, smatraju autori, uvažava i polaznu osnovu, odnosno okvirne uslove u kojima se učenje odvija i osobenost svake kulture. Složili bismo se sa autorima da polazna osnova u kreiranju kurikuluma za lingvopragmatiku mora biti analiza sociokulturne situacije i uvažavanje opštih uslova u zemlji, ali bismo je dopunili analizom tradicije učenja. Praksa rada sa studentima, ali i rada u stručnom usavršavanju nastavnika nemačkog jezika, pokazala je da tradicija učenja ima veliki uticaj na

²⁰⁰ Lakune predstavljaju prazna mesta u tekstu koja se mogu popuniti znanjima o stranoj kulturi. Panasiuk (Panasiuk 2005:27) lakunu definiše kao "ono što u interkulturnom poređenju nedostaje, a to je fenomen interkulturnih razlika u značenju". Sorokin pravi razliku između intrakulturnih (posledica su dijahronog razvoja kultura i jezika) i interkulturnih lakuna (proizvod su poređenja jezika i kultura). Markovina i Sorokin (cit. prema Panasiuk 2005:39) kulturne lakune svrstavaju u četiri kategorije: 1) psihološke *subjektpsychologische Lakunen* (izražavaju etnokulturološke osobenosti govornika različitih jezičkih i kulturnih zajednica), 2) lakune komunikativnih akcija *Lakunen der kommunikativen Tätigkeit* koje se dele na: a) mentalne lakune (svedoče o različitim strategijama za rešavanje problema) b) lakune koje se odnose na specifično ponašanje (odnose se na neverbalno ponašanje koje obuhvata ne samo mimiku i gestove, već i uobičajene svakodnevne rutine), 4) lakune karakteristične za određeni kulturni prostor *kulturraumbezogene Lakunen*, koje obuhvataju: a) perceptivne lakune (različite predstave o udaljenosti), b) etnografske lakune (odnose se na odevanje, stanovanje, ishranu), c) lakune kulturnog fonda u koje se ubrajaju *mnestičke lakune* shvaćene kao sećanja na određene istorijske događaje i *lakune socijalne i kulturne simbolike*, d) tekstualne lakune koje se mogu porediti sa pojmom praznih mesta u teoriji estetike recepcije Volfganga Isera (*ibid.* 40).

način usvajanja novog znanje. U nastavi stranih jezika, pokazuju neka istraživanja,²⁰¹ usmerenost ka razvijanju komunikativne kompetencije i dalje predstavlja pre izuzetak nego pravilo. I pored svih pokušaja da se nastava osavremeni udžbenicima kreiranim u skladu sa savremenim didaktičko-metodičkim principima, u nastavi stranih jezika u većini škola u Srbiji i dalje su u nedovoljnoj meri prisutni grupni rad, projekti, pokušaji da se razvije autonomija učenja ili obogate već postojeće strategije učenja.

Kao što je rečeno, proces kreiranja kurikuluma je složen i sadrži veliki broj elemenata kojima tek autor daje težinu, dovodeći ih u specifičnu interakciju. Međutim, pre nego što započnemo proces definisanja ciljeva i određivanje težišta, neophodno je da izvršimo određene pripremne radnje, a to su analiza potreba i analiza situacije. Pod potrebama se podrazumeva veličina koju, s jedne strane, determinišu lingvisti, koji procenjuju šta će studentima u profesionalnom radu biti neophodno, a s druge strane, samo društvo, relevantne institucije i budući poslodavci. Analiza potreba potom se dopunjava analizom situacije, pri čemu pod situacijom mislimo na političke, socijalne i institucionalne uslove. U socijalne uslove ubrajamo već pomenute elemente kao što su: nastavnici stranih jezika, njihova profesionalna iskustva, tradicija učenja, motivacija studenata da usvoje određeni strani jezik, njihova prethodna iskustva sa nastavom stranih jezika, položaj, status koji strani jezik ima u datom društvu, njegova instrumentalna vrednost i dr. Okvirni uslovi koji determinišu nastavu lingvopragmatike mogu se sažeti u sledeće tačke (Firges/Melenk 1989:513-517): 1) Nastava lingvopragmatike je neodvojiva od nastave stranog jezika, a studenti raspolažu ograničenim jezičkim inventarom. Iz rečenog proizilazi da tekstovi koji se obrađuju ne smeju biti isuviše kompleksni i zahtevati previše vremena za obradu. 2) Znanja kojima studenti raspolažu o zemlji čiji jezik uče jesu malobrojna, a sadržaji lingvopragmatike veoma su kompleksni i obuhvataju celokupnu istoriju, kulturu, politiku jedne ili, u slučaju nemačkog jezika, više zemalja. Znanje koje studenti mogu steći tokom nastave lingvopragmatike uvek ostaje parcijalno i nediferencirano. 3) Lingvopragmatika

²⁰¹ Dorović, D. 2004, Krželj K. 2011.

se odnosi na aktuelno stanje u određenom društvu, što znači da je njen predmet društvo u sadašnjem trenutku i na aktuelnom stepenu razvoja. Stoga je nemoguće dati konačan prikaz i neophodna je kontinuirana selekcija nastavnih materijala jer brže zastarevaju nego materijali drugih disciplina. 4) Učenici, odnosno studenti, imaju već određeno iskustvo na koje treba da se nadoveže nastava lingvopragmatike. Izabrani sadržaji treba da odgovaraju interesovanjima i horizontu iskustva studenata. 5) Smernice u izboru tema su svakodnevnica, navike u svakodnevnom životu, stavovi, vrednosni sistem ciljne kulture. 6) Studenti imaju stereotipe o stranoj zemlji i njenom stanovništvu. Nerealno je očekivati da se oni u nastavnom procesu mogu prevazići, ali to ne znači da se njima ne treba baviti. Karakteristika stereotipa jeste da prenaplašavaju razlike između dve kulture zbog čega je neophodno putem interkulturalnog poređenja omogućiti diferencirano posmatranje određenih fenomena stranog društva. 6) Određeni fenomeni su sve ređe prisutni u samo jednoj državi (*ibidem.*). U današnje vreme globalizacije sve je više fenomena koji su specifični za mnogo šire okruženje, pa ih u tom kontekstu treba i sagledavati.

Tek nakon analize potreba i situacije moguće je definisati cilj kurikuluma, od kojeg će potom zavisiti svi preostali elementi. Budući da je o ciljevima nastave lingvopragmatike i o opasnosti njene političke instrumentalizacije već bilo reči, ograničiti ćemo se na koncept koji smatramo najprihvatljivijim u svetlu rezultata konkretnih potreba i situacija. Pojam od kojeg treba poći prilikom formulisanja ciljeva nastave stranih jezika i lingvopragmatike, a smatramo da se to može proširiti i na strani jezik struke, jeste „orijentacija“ (Buttjes 1989:116). Jezik sadrži iskustva i pojedinca i celokupnog društva i kao takav, u procesu razvoja ljudskog društva i pojedinca – smatra Buttjes pozivajući se na Obuhovskog – ima funkciju da doprinese proširenju orijentacije u neposrednom okruženju. Pođemo li od te teze, strani jezik ima moć da omogući pristup drugim svetovima i znanju koje ne zavisi od aktuelnog čulnog opažanja, odnosno da stvori nove modele svetova *Weltmodelle* i prenesu drugačija znanja o svetu *Weltwissen*. Proširenje sopstvenih koncepata specifičnih za jedno društvo, jezik i kulturu moguće je ostvariti ili putem usvajanja sociokulturnih

značenja u procesu učenja ili dokučivanjem značenja putem interkulturnih kontakata (*ibidem.*). Krajnji ishod trebalo bi da bude relativizovanje prevaziđenih koncepata. Firges i Melenk (Firges, Melenk 1989:513) polaze od „transnacionalnog komunikativnog osposobljavanja“ *Befähigung der Lernenden zur transnationalen Kommunikation*, kao globalnog cilja nastave lingvopragmatike koji objedinjuje kognitivnu i afektivnu komponentu. U skladu sa tako formulisanim ciljem učenik tokom nastave lingvopragmatike treba da stekne znanja o stranom jeziku i društvu, i da preko transnacionalne komunikacije doprinese održavanju mira²⁰². Ukoliko prihvatimo navedeno polazište u formulisanju ciljeva kurikuluma lingvopragmatike, nameće nam se pitanje izbora isečaka stvarnosti koji oslikavaju strano društvo i mogu doprineti proširenju orijentacije? Na ovo pitanje teorija, kao što je prikazano, daje mnogo predloga. Od Stokholmskog kataloga kriterijuma za selekciju sadržaja iz 1985 (Krumm 1985), preko Borhardovih (Borhardt 1987), Amerovih (Ammer 1994), Šmitovih (Schmidt 1994), Nojnerovih (Neuner 1994) ili Miler-Žakijevih (Müller-Jacquier 1994), do danas imamo široku paletu predloga koji nam mogu pomoći u izboru sadržaja lingvopragmatike. Bez obzira na to za koji se koncept odlučimo, moramo imati u vidu da je nemoguće kreirati opštevažeći spisak sadržaja lingvopragmatike, te da selekcija sadržaja za kurikulum mora omogućiti „egzemplarno učenje koje ne pretenduje na totalitet“ (Buttjes 1989:116). Relevantnost lingvopragmatičkih sadržaja moguće je proveriti na sledećim nivoima: 1) nivo *realističnosti*, pod kojim se podrazumeva da izabrani sadržaji oslikavaju sociokulturnu realnost zemlje čiji se jezik izučava, 2) nivo *konkretizacije*, pod kojim se podrazumeva relevantnost sadržaja za svakodnevni život u zemlji koja se proučava, 3) nivo *transfera*, koji omogućava prenošenje tema, iskustava i struktura u druga društva, i 4) nivo *identifikacije*, pod kojim se podrazumeva interkulturalna produktivnost sadržaja za otkrivanje kulturnih razlika i sličnosti. Osim navedenog, savremeni kurikulum morao bi

²⁰² Autori ne poriču da postoji tenzija između te dve komponente. Dobro poznavanje određenog stranog društva nije garancija da će se ono i razumeti i da će se prema njemu gajiti određene simpatije. Istovremeno, sopstvena interesovanja i sistem vrednosti negativno ili pozitivno utiču na prikaz strane zemlje (Firges, Melenk 1989: 436).

da uključi i iskustvo svakodnevnog života i da obezbedi prostor za lične iskaze pripadnika strane kulture. U pokušaju da se fenomeni strane kulture približe studentima, neophodno je ponuditi i istorijsku dimenziju kako bi se lakše razumeo kontekst i osobenost fenomena koji se u nastavi obrađuje (Hoffmann, Hoffmann 1998:380).

Prilikom kreiranja kurikuluma za lingvopragmatiku treba imati u vidu okvirne uslove nastave stranih jezika na neofilološkim fakultetima i ostaviti dovoljno vremena i prostora za razvoj autonomije učenja, upoznavanje sa strategijama učenja ili sa interkulturalnim učenjem koje u našoj sredini ne predstavlja opšteprihvaćen opšteobrazovni cilj. Nadalje, kurikulum mora uzeti u obzir i nastavnike stranih jezika, ustaljene tehnike poučavanja, njihova interesovanja, eventualne deficite u poznavanju teorije i prakse lingvopragmatike. Budući da elementi lingvopragmatike samo sporadično čine sadržaj nastave stranih jezika u ranijim fazama školovanja i da mnogi nastavnici smatraju da strani jezik struke studente treba da osposobi za upotrebu strane stručne literature na stranom jeziku, ne može se pretpostaviti da će svi biti upoznati sa elementima interkulturalne kompetencije, sa tehnikama organizovanja projektnog rada, sa tipologijom zadataka adekvatnih za razvijanje interkulturalne kompetencije, kao i sa tehnikama kojima se mogu povezati teme za koje studenti pokažu posebno interesovanje. Kurikulum bi stoga morao sadržati jasno određenje ciljeva, principe, detaljni opis metoda rada, tipologiju zadataka, smernice za izbor odgovarajućih socijalnih formi, informacije o adekvatnim vidovima evaluacije i praćenju postignuća²⁰³. Pored informacija o predloženim sadržajima ili temama, neophodno je ponuditi i instrumente koji će nastavnicima stranih jezika omogućiti samostalno didaktizovanje tema za koje studenti pokažu posebno interesovanje. Treba imati u vidu i da se nastava nemačkog jezika struke na neofilološkim fakultetima odvija u veoma heterogenim grupama koje čine studenti čiji se nivo znanja

²⁰³ Ne treba izgubiti iz vida činjenicu da nastavnici stranih jezika koji predaju na neofilološkim fakultetima ne podležu obavezi kontinuiranog stručnog usavršavanja kao nastavnici koji predaju u osnovnim i srednjim školama i da je stepen informisanosti o dostignućima u domenu metodike-didaktike stranih jezika veoma različit i počiva na individualnom interesovanju samog nastavnika.

kreće od A1 do B2. Drugi važan faktor u procesu planiranja jeste i fond časova za nemački jezik struke. On se uglavnom izučava dva ili četiri semestra, i to veoma često u početnim semestrima.

5.3. Okvirni kurikulum za lingvopragmatiku nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Republici Srbiji

5.3.1. Sadržaj kurikuluma

I pored očiglednog interesovanja za sadržaje lingvopragmatike i činjenice da su u Republici Srbiji već duže vreme u ponudi kursevi koji u svojoj osnovi imaju lingvopragmatiku pojedinih stranih jezika²⁰⁴, do danas nemamo kurs nemačkih studija, nemačke kulture ni na državnim ni na privatnim nefilološkim fakultetima u Srbiji. Na temeljima teorijskih dometa u didaktici lingvopragmatike, rezultata istraživanja Analiza potreba, interesovanja i stavova studenata i nastavnika nefiloloških fakulteta u oblasti lingvopragmatike nemačkog jezika, koja su osvetlila interesovanja i potrebe studenata nekoliko naših fakulteta, kao i rezultata analize statuta nefiloloških fakulteta i silabusa za predmet nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima, kreiran je okvirni kurikulum za lingvopragmatiku nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima. Kurikulum je koncipiran kao otvoren i dinamičan dokument koji se može aktuelizovati, dopunjavati i adaptirati prema specifičnim potrebama različitih grupa. Ujedno, kurikulum se orijentiše ne samo ka jezičkim i nejezičkim potrebama studenata, već uvažava i individualne razlike, motive i stilove učenja, različita predznanja, pa se u skladu s tim može koristiti parcijalno, delovi se mogu dopunjavati. Princip otvorenosti sproveden je konsekventno i zbog heterogenih grupa u kojima se nastava nemačkog jezika na nematičnim fakultetima izvodi. S jedne strane, pod heterogenošću podrazumevamo tradicionalno heterogene grupe u pogledu predznanja

²⁰⁴ Predmet *Studije britanske kulture* na Filozofskom fakultetu u Beogradu izučava se od 1996, *Ruska kultura* izučava se na istom fakultetu od 2005, dok se na Učiteljskom fakultetu od 2004. izučava *Istorija francuske civilizacije*, a od 2006. *Savremena francuska kultura*.

(kursevi nemačkog jezika struke prate studenti čije jezičke kompetencije sežu od nivoa A2 do B2). S druge strane, heterogenost se odnosi na različite stručne profile za koje se studenti obrazuju. Interesovanja i potrebe studenata Ekonomskog fakulteta ili Saobraćajnog fakulteta razlikuju se od potreba studenata humanističkih nauka ili studenata Univerziteta umetnosti. Predstavljeni model treba shvatiti kao izvor ideja koji sadrži smernice za rad i koji ima funkciju modela. Može se koristiti u celosti – kao okvirni kurikulum za premet *Nemačka kultura* ili *Kultura nemačkog govornog područja*, ili parcijalno – kao „Okvirni kurikulum za lingvopragmatiku nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima“. Budući da se nastava nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima izvodi sa različitim fondom časova, svakom nastavniku se ostavlja mogućnost da sadržaje i obim rada prilagode raspoloživom fondu časova i interesovanjima studenata.

Predmet lingvopragmatike je kompleksan i postoje različita shvatanja o tome koje sadržaje treba da obuhvati, koje sve ciljeve ima i koje kompetencije treba da razvije. Zato su u kurikulumu, pored definicija predmeta i sadržaja lingvopragmatike, date i smernice za izbor sadržaja²⁰⁵, socijalnih formi, tipologije zadataka ili metoda, kao i izbor instrumenata za evaluaciju koji odgovaraju potrebama savremene nastave lingvopragmatike usmerene ka razvijanju interkulturene praktične²⁰⁶ kompetencije.

²⁰⁵ videti potpoglavlja 4.1.8 i 4.2.7.

²⁰⁶ Pod praktičnom kompetencijom podrazumevamo sposobnost pojedinca da u profesionalnim, personalnim i socijalnim okolnostima adekvatno, promišljeno i odgovorno dela (prema Konferenciji Ministarstva kulture Republike Nemačke *Kultusministerkonferenz* 5.2.1999. <http://www.kmk.org/home.html> - pristupljeno avgusta 2013). Praktičnu kompetenciju čine stručna, metodska, socijalna i lična kompetencija. Cilj nastave usmerene ka razvijanju praktične kompetencije jeste da osposobi učenike i studente za funkcionisanje u kasnijem profesionalnom okruženju. Metodski taj cilj moguće je postići adekvatnom selekcijom zadataka i socijalnih formi.

5.3.2. Lingvopragmatika na interkulturalnim osnovama

Model pomoću kojeg opažamo, razumemo i doživljavamo svet koji nas okružuje određen je maternjim jezikom. Usvajanjem stranog jezika mi proširujemo taj model tako što učimo da opažamo i da razumemo strano (Hansen/Zuber 1996:3). Usvajanje stranog jezika ne sme se redukovati na usvajanje sistema znakova i glasova stranog jezika, već strani jezik treba shvatiti kao sredstvo koje omogućava komunikaciju sa stranom kulturom. Upoznavanje sa stranom kulturom uvek implicira fragmentarnost, odnosno necelovitost sadržaja strane kulture sa kojom se upoznajemo, koji se ne sme shvatiti kao totalitet ili reprezentativni isečak date kulture. Reč je uvek o naizgled slučajno izabranim isečcima strane realnosti koji oslikavaju aspekte strane stvarnosti. Isečci na kraju tvore „nepotpun mozaik“ (Eismann et.al 1996:39) ili „ostrva razumevanja“ (Bachmann et.al 1995:8). Na taj način, strana kultura se predstavlja kao višeslojan i u sebi protivurečan fenomen. Istovremeno, i to je drugi aspekt nastave stranih jezika, upoznavanje strane kulture pomaže nam da sa različitih aspekata opažamo sopstvenu kulturu, sagledavamo sopstvene determinisanosti i, samim tim, bolje razumemo sopstvenu kulturu.

Sadržaji nastave lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama mogu se razumeti samo u kontekstu izmenjenog značenja pojma kulture do kojeg je došlo u drugoj polovini XX veka. Kultura je veoma dugo poistovećivana sa tzv. visokom kulturom. Takvo stanovište napušteno je sedamdesetih godina XX veka, kako bi ustupilo mesto „proširenom pojmu kulture“, pojmu preuzetom iz etnologije. Taj pojam je obuhvatao i druge aspekte kulture, kao npr. modu, savremenu muziku, društvo i politiku. Deceniju kasnije i taj pojam doživljava transformaciju, te danas govorimo o „otvorenom pojmu kulture“. Tradicionalni pojam kulture se otvara, ali se istovremeno ograđuje od „proizvoljnosti proširenog pojma kulture“. Pod otvorenim pojmom kulture podrazumeva se sveukupna stvarnost ljudi koji žive u određenom kulturnom prostoru, a to su svi proizvodi njihovog mišljenja i delanja, iskustva i pravila kojima se uređuju međuljudski odnosi, kao i njihov odnos prema idejama, sistemima vrednosti i

modusima življenja (Biechele, Padros 2003:12). Kultura predstavlja otvorene, dinamične i nikada dovršene procese koji se međusobno prožimaju.

Uzmemo li kao polaznu osnovu otvoreni pojam kulture, očito je da cilj nastave lingvopragmatike ne može biti sveobuhvatno znanje i poznavanje kulture zemalja nemačkog govornog područja, već usvajanje i razvijanje strategija i veština koje će studentima omogućiti da samostalno „dešifruju“ stranu kulturu.

Da bismo precizno definisali pojam lingvopragmatike, neophodno je da je sagledamo u kontekstu istorijskih faza kroz koje je prošla, ali i da je razdvojimo od interkulturnog učenja. Postavljanje granice između lingvopragmatike i interkulturnog učenja ima za cilj da definiše deo sadržaja koji se ne preklapaju a iz kojih proizilaze različiti ciljevi učenja, selekcija sadržaja, metoda i instrumenata evaluacije.

Kada je reč o klasifikaciji postavki lingvopragmatike, najpregledniji prikaz nalazimo kod Gintera Vajmana i Volframa Heša (Weimann, Hosch 1991: 134–142). Nakon detaljne analize udžbenika za nastavu nemačkog jezika, Vajman i Heš napravili su klasifikaciju didaktičkih koncepata lingvopragmatike u kojoj centralno mesto zauzimaju kognitivni, komunikativni i interkulturni pristup. Prikazani koncepti se ni u nastavi, ni u udžbenicima ne nalaze u čistoj formi, već su uvek u većoj ili manjoj meri kombinacija različitih pristupa. Razlike između postavki proizvod su promena i novih saznanja u referentnim naukama koje determinišu lingvopragmatiku.

Didaktički koncept	Kognitivni pristup	Komunikativni pristup	Interkulturalni pristup
Didaktička pozicija	samostalni predmet	integrisana u nastavu stranog jezika	integrisana u nastavu stranog jezika
Cilj	znanja, sistematsko proširivanje znanja o kulturi i društvu	komunikativna kompetencija, sposobnost sporazumevanja bez nesporazuma	komunikativna i kulturna kompetencija, bolje razumevanje i sebe i drugih
Sadržaji	<ul style="list-style-type: none"> • sociologija • politika, ekonomija, • kultura, • istorija SLIKA O ZEMLJI ČIJI SE JEZIK UČI	<ul style="list-style-type: none"> • kako ljudi stanuju • kako se ljudi odmaraju • kako ljudi stupaju u kontakt • kao učestvuju u zajedničkim dešavanjima • kako ljudi rade i obezbeđuju sredstva za život • kako se ljudi obrazuju SVAKODNEVNA KULTURA TEME ZA RAZGOVOR	sve reprezentacije kulture zemlje/zemalja čiji se jezik uči i koje se javljaju u nastavi, njihovo značenje u stranom društvu i značenje koje imaju za učenika RAZUMEVANJE STRANOG RAZUMEVANJE KULTURE

(Pauldrach 1992:6)

Prikazani kurikulum odnosi se na nastavu lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama koja uključuje i elemente ostalih postavki.

O razlikama između lingvopragmatike i interkulturalnog učenja možemo samo uslovno govoriti, budući da su granice porozne i da se određeni aspekti ne mogu porediti. Sledeća tabela služi samo kao prikaz osnovnih razlika koje treba da osvetle ciljeve nastave lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama.

Lingvopragmatika	Interkulturno učenje
Opisuje celokupnu sliku strane stvarnosti.	Omogućava lični doživljaj i upoznavanje sa stranim.
Opisuje karakter određenog naroda.	Obučava tehnikama razlikovanja i ukazuje na stereotipe i predrasude.
Koncentriše se na makrostrukture stranog društva, a to su institucije, socijalne grupe, privredni faktori, javne ličnosti.	Koncentriše se na mikrostrukture, tj. teme koje se odnose na sadašnjost i budućnost i pluralitet stranog društva. Bavi se sličnostima i razlikama dveju kultura.
Učenika ne prevodi u drugu realnost, već mu omogućava da ostane u ulozi posmatrača koji ocenjuje po sopstvenim merilima.	Zahteva promenu perspektive i omogućava dublji uvid u realnost strane kulture.
Kontrastivno je orijentisana.	Multikulturno je orijentisana.
U velikoj meri usmerena na usvajanje znanja i umeća.	Usmerena na akciju, proces i projekat.

(Memo-projekt prema: Bauer 2009:15)

Predstavljeni kurikulum polazi od lingvopragmatike koja obuhvata elemente interkulturnog učenja, što se ogleda u sledećim aspektima: a) selekciju sadržaja, obuhvaćene su teme karakteristične za interkulturno učenje: rad na stereotipima, promena perspektive, b) proširivanje ciljeva na afektivni nivo, c) izbor socijalnih formi, sugerišući one forme koje su orijentisane ka akciji, procesu, projektu, odnosno one koje podstiču razvijanje ključnih kompetencija.

5.3.3. Nastavni ciljevi, principi i kompetencije studenata

Ciljevi nastave lingvopragmatike ne mogu se sagledati nezavisno od nastavnih principa koji ih određuju, a iz kojih proizilaze svi ostali segmenti kurikuluma (sadržaji, metode rada, načini evaluacije). Didaktičko-metodička i pedagoška načela koja određuju nastavu stranih jezika, pa samim tim i nastavu lingvopragmatike, jesu: a) podsticanje razvijanja autonomije učenja, b) usmerenost ka komunikaciji i akciji, c) senzibilizacija za interkulturene aspekte, d) promenjen odnos nastavnika i studenata, e) metodička i medijska raznolikost (Moro et.al 2007:40).

Nastavni ciljevi lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima svoje puno značenje dobijaju u kontekstu funkcija opšteg obrazovanja. Te funkcije se odnose na naučni, društveni, ekonomski, ali i kulturni, filozofski, kolektivni i lični aspekt visokog obrazovanja. Navedeni faktori ne deluju izolovano, već se međusobno prepliću i uslovljavaju. Institucije koje se bave visokim obrazovanjem svakako imaju zadatak da obrazuju stručnjake koji će biti uspešni u rešavanju profesionalnih, naučnih i praktičnih problema i doprineti akumulaciji intelektualnog, kulturnog, umetničkog i ekonomskog potencijala društva (Savićević 2009:13).

Tu se, međutim, ne iscrpljuju zadaci institucija za visoko obrazovanje, jer – pored stručnih znanja – one studentima treba da omoguće da upoznaju različite tehnike rada, da razviju methodske, socijalne i lične kompetencije. U tom svetlu važan cilj visokog obrazovanja jeste i razvijanje ključnih kompetencija, odnosno kompetencija koje prevazilaze okvire profesionalnih kvalifikacija i veština, a to su: veština organizovanja, veština analize, samoinicijativa, fleksibilnost, sposobnost rada u timu, kritičnost i dr. Drugim rečima, ključne kompetencije predstavljaju veštine, sposobnosti i znanja koja se ne odnose na određene radne funkcije, već se smatraju bazičnim, konstantnim veličinama. One se mogu upotrebljavati u različitim profesionalnim okruženjima, a zbog brzog napretka tehnologije i stalnih promena zahtevaju sposobnost fleksibilne adaptacije na novonastale okolnosti. U kontekstu nastave stranih jezika na nefilološkim fakultetima i predmeta lingvopragmatike, to znači da studenti moraju izgraditi ne samo komunikativnu, već i praktičnu kompetenciju. Da bi se razvile komunikativna i praktična kompetencija u nastavi stranih jezika i izvan nje, moraju se kombinovati: 1) sadržinsko-stručno učenje, 2) metodičko-strateško i 3) socijalno-emocionalno učenje. Na taj način razvijaju se ključne kompetencije, a njih čine (Moro et.al 2007:64):

1) *Stručne* kompetencije – obuhvataju znanja u domenu struke, ali i veštinu da se ta znanja adekvatno upotrebe u datoj situaciji. Pod stručnim kompetencijama podrazumeva se spremnost i sposobnost da se na osnovu stručnog znanja i umeća samostalno, stručno i pomoću adekvatnih methodskih

postupaka reše zadaci i problemi i da se evaluiraju rezultati takvog rada (BIBB 1998:96).

2) *Metodske* kompetencije – neophodne su u procesu kreiranja, upravljanja i provere procesa i tokova u određenom preduzeću. Student, kao budući stručnjak, treba da bude osposobljen da samostalno rešava probleme, da efikasno sprovodi ideje u delo i da ih po potrebi koriguje. U akademskom okruženju to znači da je studente neophodno upoznati sa tehnikama analize, ekspertize, rezimiranja, diskutovanja, debatovanja i sl. Metodika kompetencija može se podeliti na: 1) *makrometode* – obuhvataju grupni rad, studiju slučaja, problemsku analizu, projektnu metodu, metode prezentovanja, referate, 2) *mikrometode* – obuhvataju vladanje elementarnim tehnikama učenja i rada (hvatanje beležaka, rezimiranje, strukturisanje, pisanje protokola, mind mapping, citiranje itd.) i vladanje elementarnim komunikativnim tehnikama i tehnikama kooperacije (slobodan govor, intervju, diskusija, debata, feedback, brainstorming) (Klippert 2004:36). Budući da se makrometode i mikrometode lako mogu pretvoriti u nastavne zadatke, prikazaćemo ih još jednom u tabeli. Reč je o postupcima i tehnikama koje studenti treba da upoznaju i savladaju tokom akademskog obrazovanja, a koji omogućavaju povezivanje metodsko-strateškog učenja sa stručnim, socijalno-komunikativnim i afektivnim učenjem. Njihova osnovna funkcija jeste da omoguće razvijanje socijalne i methodske kompetencije.

Makrometode	Mikrometode	
Poznavanje centralnih makrometoda	Vladanje elementarnim tehnikama učenja i rada	Vladanje elementarnim komunikativnim i kooperativnim tehnikama
<ul style="list-style-type: none"> • studija slučaja • planska igra • metaplan metoda • metode prezentacije • problemska analiza • projektna metoda • referat • igra • priprema samoevaluacije • socijalna studija • učenje po stanicama 	<ul style="list-style-type: none"> • pisanje izveštaja • pisanje pisama • kreiranje folija/slajdova • ocenjivanje upitnika • sortiranje • upotreba kartica za učenje • mind mapping • mnemotehnike • hvatanje beležaka • pisanje protokola • selektivno razumevanje i čitanje • strukturisanje • citiranje 	<ul style="list-style-type: none"> • aktivno slušanje • brainstorming • diskusija, debata • feedback • tehnike ispitivanja • slobodan govor • pregovoranje • istraživanje putem interneta • tehnike intervjua • rešavanje konflikata • telefoniranje

Prema: Moro et.al. 2007:90

Određene tehnike rada posebno su pogodne za određene faze rada i nastavne aktivnosti.

Faza ili nastavna aktivnost	Adekvatne radne tehnike
Sagledavanje problema	hvatanje beležaka, podvlačenje, brainstorming, postavljanje pitanja, metaplan
Promišljanje mogućih rešenja	brainstorming, metaplan, mind mapping, slagalica, pitanja
Rešavanje problema	slagalica, učenje po stanicama, mind mapping
Utvrdjivanje naučenog	ukrštenica, domine, referat studenata, diskusija
Analiza rezultata učenja	ukrštenica, domine, referat studenata, diskusija
Uvod u temu, analiza teme, razmena iskustava i njihov prikaz	brainstorming, mind mapping, zadaci tipa višestruki izbor, diskusije, metode A-B-C-listi, igra uloga i kugelager metoda
Obrada informacija i njihova distribucija	tehnike pitanja i intervjuisanja, tumačenje rezultata dobijenih ispitivanjem ili evaluacijama
Strukturisanje i prikaz rezultata	mind mapping, metaplan, tehnike vizuelizacije, npr. plakat

(*ibid.* 91)

3) *Socijalne* kompetencije – obuhvataju kompetencije koje nam omogućavaju da prepoznamo osećanja, stavove i misli, da se sporazumemo sa sagovornikom u datoj situaciji. Reč je o višefunkcionalnim kompetencijama koje treba da: omoguće razvoj ličnosti, razvijanje radnih grupa, upravljanje ljudima, ali i komunikaciju o procesima i situacijama specifičnim za radno okruženje (Moro et.al 2007:64). U socijalne kompetencije ubrajaju se: veština rada u timu, spremnost na kompromise, odnos prema kritici, ostvarivanje kontakata s drugim ljudima, a sve to da bi se razvile socijalna odgovornost i solidarnost.

4) *Lične* kompetencije – omogućavaju nam da efikasno i uverljivo radimo i delamo, da se organizujemo, da izgradimo izbalansiran odnos prema zadacima. Reč je, pre svega, o ličnim osobinama kao što su samostalnost, pouzdanost, odgovornost, veština kritikovanja. U kontekstu nastave lingvopragmatike poseban značaj ima veština „razvoj promišljenih vrednosnih sistema i svesno preuzimanje određenih vrednosti“ (BIBB 1998:97).

5) *Interkulturalna* kompetencija – podrazumeva spremnost da se prihvati sopstvena kulturna determinisanost, da se ona kritički sagleda, da se drugoj kulturi priđe otvoreno. U interkulturalnu kompetenciju ubrajaju se i: veština ophođenja sa drugačijim obrascima ponašanja, strategije približavanja stranoj kulturi, sposobnost prilagođavanja drugim sociokulturalnim datostima (Levy-Hillerich 2002).

Osim navedenih kompetencija, moguće je definisati i kompetencije koje su specifične za nastavu lingvopragmatike: odnos prema kritici, samostalnost, mogućnost produbljenog razmišljanja, sposobnost apstrahovanja, sposobnost rasuđivanja i svest o sopstvenoj odgovornosti. Da bi se postigli ciljevi lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama, studenti moraju da usvoje neophodna znanja o zemljama nemačkog govornog područja, ali njima se mora ponuditi i mogućnost da razviju diferenciran pogled na fenomene stranog društva i o njima formiraju sopstveno mišljenje. Cilj nastave ne sme se redukovati na ciljeve karakteristične za kognitivnu postavku, već prosta reprodukcija usvojenih sadržaja treba da ustupi mesto veštini procene i ocene

društvenih pojava i njihovih prezentacija u medijima. Zato odnos prema medijima u nastavi lingvopragmatike ima poseban značaj.

U svetlu prikazanih principa i kompetencija mogu se sagledati i ciljevi nastave lingvopragmatike. Polaznu osnovu u definisanju ciljeva predstavljaju dve teze: a) znanje i poznavanje stranog jezika nije dovoljno da bi se moglo komunicirati, b) nastava lingvopragmatike ne sme se redukovati na upoznavanje, memorisanje i reprodukciju podataka o kulturi zemlje čiji se jezik izučava, već treba da doprinese razvijanju diferenciranog pogleda na fenomene specifične za strano okruženje. Na taj način studentima se pruža mogućnost da formiraju sopstveno mišljenje. Stasavajući u određenoj kulturi, mi paralelno sa usvajanjem maternjeg jezika usvajamo i pravila ponašanja u različitim situacijama, čime uporedo razvijamo jezičku i kulturnu kompetenciju. Lingvopragmatika na interkulturnim osnovama ima zadatak da objedini učenje jezika i kulture. Njen glavni zadatak jeste da definiše koja znanja u domenu kulture podstiču razvijanje praktične jezičke kompetencije u stranoj kulturi.

Teorija nudi nekoliko različitih taksonomija ciljeva.

Po Nojneru (Neuner 1994a:26), ciljevi interkulturnog učenja jesu:

- 1) razvijanje svesti o sopstvenom identitetu,
- 2) promena perspektive,
- 3) empatija i tolerancija protivurečnih iskustava.

Svest o sopstvenom identitetu studenti mogu razviti ako uvide da je njihov doživljaj sveta uslovljen sociokulturnim faktorima. Stoga je jedan od zadataka nastave da studentima omogući da sagledaju kako svet izgleda kroz „sopstvene naočare predubeđenja i predrasuda“ (Neuner 1994a:26), bez kojih se ne mogu približiti stranoj kulturi. Promena perspektive studentima treba da omogući spoznaju da i sagovornik ima predrasude u odnosu na kulturu kojoj pripada student. Tolerancija protivurečnih iskustava ima za cilj da studentima omogući da stranu kulturu sagledaju ne kao nešto zastrašujuće, već kao nešto što je drugima normalno.

Bahman (Bachmann 1995:2-3) polazi od komunikativne kompetencije u interkulturnim situacijama kao nadređenog cilja interkulturnom učenju i na

temelju te postavke razlikuje četiri stepena koja vode ostvarenju navedenog cilja, a to su:

1) Treniranje opažanja

Budući da je u slučaju opažanja reč o procesu koji nije ni neutralan ni objektivan, već je selektivan i zavisi od trenutnih interesovanja i predznanja, postoji potreba da se on trenira. Trenirati opažanje znači osvestiti njegove mehanizme. Razlikujemo tri vrste opažanja: opažanje spoljašnjeg sveta, opažanje unutrašnjeg sveta i opažanje fantazije. U treću vrstu ubrajaju se opažanje stvari i događaja, kao i slika o stranim kulturama i zemljama. Opažanje konstituišu tri aktivnosti koje se međusobno preprliću: opisivanje, interpretacija i vrednovanje. Vrednovanje je spontan, nesvestan i kulturno determinisan proces. Da li nešto smatramo učtivim ili neučtivim, moralnim ili nemoralnim, zavisice od vrednosnog koordinatnog sistema kulture kojoj pripadamo. U nastavi lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama jedan od nastavnih ciljeva mora biti razgraničavanje navedenih koraka, odnosno razdvajanje procesa opažanja, interpretiranja i vrednovanja.

2) Usvajanje strategija za dešifrovanje značenja

"Značenje reči zavisi od društva i kulture u kojoj se upotrebljavaju" (Müller 1994:109). Značenje reči je izraz konvencionalizovane predstave u čijoj osnovi su kulturno specifična iskustva koja imaju funkciju orijentira (*ibidem.*). U nastavi stranih jezika rad na leksici često se redukuje na denotativno značenje, dok se sociokulturološke dimenzije značenja zapostavljaju. Zadatak nastave lingvopragmatike jeste da pomoću adekvatnih strategija prouči i dokuči ostala značenja, komunikativne funkcije i načine ophođenja u stranoj kulturi. Ostale strategije koje omogućavaju postizanje navedenog cilja jesu: a) izrada statistika u funkciji osveščivanja sopstvenih predstava i njihovog revidiranja, b) asociiranje u funkciji osveščivanja predstava koje imamo o određenim pojmovima (Biehele/Padros 2003). Asociiranje je strategija koja nam omogućava da sagledamo da li drugi pojedinci, pripadnici naše ili druge kulture, imaju iste asocijacije, odnosno predstave o određenim pojmovima.

3) Osposobljavanje za poređenje kultura

Osnovna funkcija analize i poređenja fenomena polazne i ciljne kulture jeste da se sagleda sopstveno polazište, da se osvesti kulturna determinisanost sopstvenog opažanja. Osposobljavanje za poređenje kultura implicira četiri aspekta: 1) svest o relativnosti sopstvenog opažanja i distanciranje od sopstvene perspektive, koja se neretko doživljava kao jedina relevantna, 2) svest o tome da poređenje kultura predstavlja akt balansiranja između generalizacije i diferencijacije (čime se obezbeđuje da se pojedinačna opažanja ne generalizuju), 3) znanje o tome šta se poredi, odnosno definisanje kriterijuma poređenja, kako ne bi došlo do pogrešnog tumačenja informacija, 4) poznavanje sociokulturnog značenja (konkretni objekti u stranoj kulturi često se zbog formalne sličnosti izjednačavaju i u socijalnoj funkciji, zbog čega analiza uvek mora da obuhvata i sociokulturnu dimenziju značenja) (Bachman 1995:14).

4) Diskursna kompetencija u interkulturalnim situacijama

Reč je o kompleksnoj veštini koju čine verbalni i neverbalni elementi, odnosno kombinacija „psihičkih kompetencija i kompetencija u stranom jeziku“ (Biechele/Padros 2003:91). Ona obuhvata: a) spoznaju da se komunikativne akcije i način ponašanja razlikuju od kulture do kulture, b) usvajanje strategija za dešifrovanje značenja, c) veštinu da se identifikuju različiti komunikativni stilovi, d) razvijanje strategija za analizu nesporazuma, e) spremnost da se preuzme perspektiva drugog (*ibidem.*).

Predložena načela mogu se ugraditi u nastavu lingvopragmatike: 1) upotrebom adekvatnih socijalnih formi, 2) adekvatnom selekcijom nastavnih sadržaja, 3) podsticanjem autonomnog učenja, 4) uvođenjem profesionalno i stručno orijentisanih metoda i tehnika.

5.3.4. Izbor sadržaja

Izbor sadržaja za nastavu lingvopragmatike u teoriji poznat kao „priča bez kraja“²⁰⁷, nikada ne može predstavljati totalitet, već je uvek samo isečak na čiji izbor utiče veliki broj međuzavisnih faktora. Sistematično i sveobuhvatno

²⁰⁷ Pauldrach 1992:4

bavljenje svim relevantnim temama lingvopragmatike zemalja nemačkog govornog područja u praksi je neostvarivo jer u domenu lingvopragmatike ne možemo računati na „celovitost i završenost“ (Penning 1995:630). Sadržaji lingvopragmatike mogu se opisati trijadom jezika, kulture/civilizacije i književnosti (Wormer 2004:7). U praksi, reč je o veoma širokom spektru koji obuhvata kako sadržaje visoke kulture, tzv. „kulturnog pamćenja jednog društva“, tako i sadržaje koji se odnose na popularnu kulturu, vrednosni sistem, norme, načine ophođenja u svakodnevnim situacijama (Wierlacher 1999: 327).

Nastava lingvopragmatike koja pretenduje da bude moderna ima zadatak da iznađe način da prevaziđe mnoge protivurečnosti. S jedne strane, nastava treba da ponudi studentima „bazična znanja“ o zemljama u kojima se strani jezik upotrebljava, a sa druge strane, da reflektuje interesovanja studenata, polazeći pri tom od aktuelnih dešavanja i datosti. Problem proizilazi iz nekonstantnosti sva tri elementa: a) interesovanja studenata su promenjiva i zavise od mnogih vannastavnih okolnosti; b) pojam bazična znanja je neprecizan i različito se tumači; c) aktuelna dešavanja su, kao što sama reč kaže - aktuelna, dakle promenjiva. Na nastavniku je da pronade adekvatnu proporciju i obezbedi potreban sklad navedenih elemenata. Iz rečenog sledi da je nemoguće dati konačan registar tema za nastavu lingvopragmatike i da ga uvek u velikoj meri određuju interesovanja određene grupe i aktuelna zbivanja. Po našem mišljenju bi orijentacioni okvir koji bi zadovoljavao i stručne potrebe koje proizilaze iz teorijskih smernica i interesovanja studenata trebalo da sadrži sledeće kategorije:

a) *Aktuelna socijalna pitanja*: cilj bavljenja socijalnim pitanjima jeste da se studentima omogući uvid u uslove života u zemljama nemačkog govornog područja i u socijalne probleme proistekle iz tih datosti. Na taj način moguće je upoznati se sa uzrocima određenih fenomena specifičnih za dato društvo i porediti ih sa fenomenima drugih društava, uključujući i ono kojem pripadaju studenti. Problemi sa kojima će se na taj način upoznati predstavljaju polaznu osnovu za razvijanje veština kao što su prikupljanje, obrada i analiza

informacija o mogućim rešenjima za prepoznati problem. Koja će konkretna tema biti izabrana zavisi od grupe polaznika, a teme za koje studenti nefiloloških fakulteta u Srbiji pokazuju posebno interesovanje jesu putovanja, običaji, mladi i slobodno vreme.

b) *Teme koje se tiču geografije i privrede*: reč je o bazičnim znanjima koja se odnose ne samo na geografske, klimatske osobenosti zemalja nemačkog govornog područja i privredne datosti, već i na sve uzročno-posledične veze, pojave i posledice proizišle iz tih datosti. Tako npr. tema infrastrukture ili strukture zaposlenih mogu biti samo okvir za dalje produbljivanje problema i obradu tema kao što su migracije i njihove posledice na kulturni identitet.

c) *Kultura, umetnost, mediji*: kada je reč o ovoj kompleksnoj temi, nemoguće je ostvariti totalitet. Nastavni cilj se mora ograničiti na to da studenti stvore diferenciranu sliku o kulturnim tokovima specifičnim za nemačko govorno područje. U okviru te grupe tema interesovanja studenata treba da bude osnovni kriterijum selekcije sadržaja.

d) *Određena aktuelna tema u oblasti lingvopragmatike*: da bi studenti mogli da kreiraju diferenciranu sliku o društvenim, privrednim i političkim datostima u zemljama nemačkog govornog područja potrebna su im i znanja o aktuelnim problemima i dešavanjima u tim društvima. U selekciji tema iz lingvopragmatike presudan kriterijum iz perspektive studenata predstavlja određeno aktuelno zbivanje koje pobudi njihovu radoznalost. Dati aktuelni događaj može predstavljati polazište za dublju analizu problema, za analizu istorijskih i drugih uzroka njegove pojave, okolnosti ili analizu posledica analizirane pojave. Priđemo li na taj način selektovanom problemu, omogućavamo studentima da na osnovu svih prikupljenih informacija dati problem sagledaju iz druge perspektive, što ujedno predstavlja jedan od proklamovanih ciljeva nastave lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama.

Obrada tema iz navedenih oblasti omogućava uspostavljanje veza između jezika i kulture, i to ne na „trivijalan način“, već na način koji nam ukazuje na to kako jezik „reflektuje organizaciju jednog društva kroz različite forme i univerzalne funkcije“ (Zeuner 1999:2). Reč je o pitanjima kao što su izrazi

solidarnosti, uloga statusa, odnosno pojedinca i društva, pitanje rodne pripadnosti, doživljaj vremena i prostora. Refleksija o načinima ophođenja specifičnim za određenu kulturu predstavlja jezgro interkulturnog učenja i integralni deo nastave lingvopragmatike. Međutim, postavlja se pitanje na koji način i prema kojim kriterijumima treba vršiti selekciju kulturnih pojava. Treba poći smatra Nodari (Nodari 1995:209) od onih fenomena u polaznoj i ciljnoj kulturi koji su naizgled isti, jer upravo male razlike najčešće predstavljaju uzrok interkulturnih nesporazuma i mogu dovesti do prekida komunikacije. Takve razlike najočitije su u domenu (Zeuner 1999:3):

a) običaja,

b) jezičkih i nejezičkih rutina, pod kojima se misli na jezičke iskaze, gestikulaciju, mimiku, koji su automatizovani i govornici ih često nisu svesni,

c) pravila učtivosti, pod kojima se prvenstveno misli na običaje i rituale koji se vezuju za inicijalne i finalne konverzacijske signale, persiranje/ nepersiranje, otvorenost/direktnost, običaji koji se vezuju za pozivanja u goste, davanje komplimenata, telefoniranje, ponašanje na javnim skupovima i sl.,

d) vrednosti i stavova koji daju puno značenje i omogućavaju razumevanje specifičnih formi ophođenja (*ibid.* 3).

Nakon izbora teme iz jedne od četiri navedene oblasti, neophodno je dalje raslojavanje teme i njeno vertikalno i horizontalno povezivanje. Na taj način stvara se mreža tema koja će odgovarati različitim profilima nefiloloških fakulteta. Izbor tema treba da predstavlja „asocijativnu mrežu“ (Pening 1995:630) u kojoj su svi elementi u odnosu međuzavisnosti i na koju presudan uticaj imaju interesovanja grupe za čije potrebe se nastava i planira.

U procesu pripreme teme za nastavu od posebne koristi može biti Peningov model izrade lingvopragmatičke tematske mreže koja objedinjuje različite aspekte izabrane teme. Primer koji će nam poslužiti kao model jeste tematska mreža nastala oko teme „Izbor Berlina za prestonicu Nemačke“ (*ibid.* 631).

		Ustav: - Bundestag - Vlada - predsednik Vlade		
		<i>institucionalno</i>		
- diskusija o prestonici - diskusiji o preseljenju prestonice	<i>politički</i>	Berlin prestonica	<i>istorijski</i>	Berlin nekad i sad
		<i>kulturno</i>		
		kultura u Berlinu: - zlatne dvadesete godine XX veka		

Po Nojneru (Neuner 1994a:23), teme za nastavu lingvopragmatike na interkulturnoj osnovi mogu se izvesti iz osnovnih antropoloških kategorija:

1. život i smrt,
2. identitet (ja, postojanje, lične osobine),
3. život u porodici (srodnički odnosi, mi, odnos sličnosti, pripadnost),
4. život u široj političkoj zajednici (društvena pravila),
5. partnerski odnosi (prijateljstvo, ljubav, odnosi među polovima),
6. stanovanje,
7. okruženje (fizičke osobenosti, odnos prema životnom okruženju),
8. rad,
9. obrazovanje i vaspitanje,
10. odmaranje/umetnost (aktivnosti bez neposredne materijalne koristi; slobodno vreme i zabava),
11. zadovoljavanje potreba i potrošnja,
12. učestvovanje u saobraćaju/ mobilnost (iskustvo prostora),
13. komunikacija (upotreba znakovnih sistema/ mediji),
14. zdravstvena zaštita (zdravlje, bolest, higijena),
15. vrednosni sistem, pravila ponašanja (etika, religija),
16. odnos prema istoriji (doživljaj vremena),

17. duhovna i psihička iskustva (refleksija i unutrašnja reprezentacija realnosti, imaginacija, sećanja, samorefleksija, emocionalnost i sl.).

Reč je o univerzalijama²⁰⁸, ili elementarnim ljudskim potrebama koje su nadregionalne i nalaze se u iskustvu svih ljudi. Ta iskustva se realizuju u različitim okolnostima i različito se vrednuju i doživljavaju. Poredimo li našu kulturu i kulturu zemalja nemačkog govornog područja, lako ćemo zaključiti da su razlike, iako ne drastične kao u slučaju kultura koje su geografski i kulturno veoma udaljene, ipak prisutne, i to u ne malom broju.

5.3.5. Izbor nastavnog materijala

U vreme interneta i mogućnosti direktnih kontakata sa predstavnicima kultura zemalja čiji se jezik uči i njihovim stvaralaštvom preko npr. institucija kulture koje ih reprezentuju u zemlji, danas je znatno olakšan pristup autentičnom nastavnom materijalu. Navedena činjenica od posebnog je značaja za nastavu lingvopragmatike čiju okosnicu čini interkulturalno učenje.

Praktično usmerena savremena nastava stranih jezika, čije polazište čine interesovanja i potrebe polaznika, implicira upotrebu različitih nastavnih materijala. Za potrebe nastave lingvopragmatike posebno je značajna Peningova tipologija materijala, koja je sistematizovana u tabelu radi lakše upotrebe u procesu planiranja i programiranja nastave.

²⁰⁸ Problem univerzalija je veoma star i vodi poreklo od sholastičara. Reč je opštim pojmovima kao što su „čovjek“ ili „broj“. Diskusija o tome da li je u slučaju univerzalija reč o kategorijama koje imaju ontološku egzistenciju, da li su odvojene od čulnih objekata ili su konstrukt ljudskog uma – nije okončana.

Tipologija materijala za lingvopragmatiku po Peningu (Pening 1995:632)

Sirovi materijal			Materijali sa naglašenim informacijama			Materijali sa naglaskom na određenom stavu		
jezički	slikovni	objekti	tekstovi za čitanje	tekstovi za slušanje	mešoviti materijali	tekstovi za čitanje	tekstovi za slušanje	mešani materijali
zakoni, ugovori diplome leci, manifesti, oglasi za stanove, oglasi lične prirode	plano-vi grada, reklame, izborni plakati izborne reklame	izborni listići, računi, novčići orđene	delovi stručnih publikacija, novinski članci, izveštaji	radijske vesti, izveštaji	tabele, statistike, fotografije, karte, folije, televizijske vesti, izveštaji na televiziji	odlomci iz kritičkih spisa, sećanja, komentari u novimana, pisma čitalaca, književni tekstovi	tonska dokumenta, govori, intervjui, pesme	karikature, umetničke fotografije, tv intervjui, tv reportaže dokumentacije igrani filmovi

Variranje nastavnog materijala ima nekoliko funkcija:

- ispunjava kriterijum promenljivosti nastavnog materijala što treba da predupredi pojavu zasićenosti, poveća motivaciju, odgovori na različite zahteve u pogledu tipova učenja,

- omogućava polaznicima da razviju praktičnu kompetenciju na stranom jeziku time što im pruža mogućnost da upoznaju aspekte strane svakodnevice i kulture, koji mogu kriti interkulturalne razlike (oglas lične prirode, pisma čitalaca, i sl.)

- upoznavajući ih sa specifičnostima određenih medija, kao što su fotografija, televizijska reportaža ili karikatura, studentima se omogućava spoznaja da je opažanje ne samo individualno, već i socijalno i kulturno determinisano, čime se podstiče razvijanje tzv. „pete veštine“ – veštine gledanja.

5.3.5.1. Slika, fotografija i karikatura u nastavi lingvopragmatike

U savremenom svetu, u kojem dominiraju vizuelni mediji, govor i pisani tekst veoma često prate vizuelni mediji, reklame, karikature, stripovi. Zato se u didaktici stranih jezika pojavila potreba da se razvije i veština gledanja.

Poseban značaj slike za nastavu lingvopragmatike proizilazi iz činjenice da ona uvek ima kulturno obojenu pozadinu u kojoj socijalno okruženje ima centralnu ulogu (Fritton 1985:33). Osim navedenog, slika – kao i pisana ili izgovorena reč – uvek implicira određene predstave. Slika koja oslikava datosti strane kulture prenosi utisak isečka iz strane kulture, koji naročito u slučaju fotografije stvara iluziju da je reč o objektivnoj datosti, a ne o utisku. U toj činjenici leži posebna opasnost, ali i potencijal slike za nastavu lingvopragmatike. Određena lingvopragmatička informacija koju smo dobili posredstvom slike istovremeno predstavlja aspekt prikazane kulture i neodvojiva je od ciljeva, stavova ili namera fotografa koji ju je kreirao.

Karakteristike i potencijal slike i fotografije kao nastavnog materijala mogu se sažeti u nekoliko tačaka: 1) reakcija je spontana i subjektivna, 2) budi interesovanje za fenomene strane kulture, 3) deluje na emocije, 4) posreduje u dobijanju novih informacija, 5) dočarava atmosferu prikazanog, 6) aktivira postojeća znanja, 7) nadovezuje se na već poznato, 8) proširuje, diferencira postojeća znanja i predstave, 8) pomaže u relativizovanju stereotipa i generalizacija, a u tu svrhu posebno su pogodne karikature, slike i fotografije koje sadrže određenu ironiju (adaptirano prema Macaire/Hosch 1996:26).

Baveći se stranom kulturom, neminovno stvaramo sliku o toj kulturi koja nikada ne može da obuhvati njen totalitet i koju je nemoguće zaštititi od generalizacija i interpretacija (Pauldrach 1992:9). Slika o stranoj kulturi nastala u nastavi lingvopragmatike predstavlja „privremenu“ predstavu, koja ne sme da okošta, koja treba da ostane dinamična i otvorena za nova iskustva sa stranom kulturom jer je jedino tako moguće preduprediti pojavu novih stereotipa i predrasuda (Macaire/Hosch 1996:26).

Metodski postupci u radu sa slikom su (Macaire/Hosch 1996:110-138):

Pre prezentacije slike: asociogram na temu slike ili sakupljanje ključnih pojmova, uvođenje nove leksike, uvođenje teme pitanjem, tezom ili nekim drugim impulsom. Navedeni tipovi zadataka imaju funkciju da studente pripreme za rad na temi, da ih upoznaju sa potrebnim leksičkim sredstvima, da probude njihova interesovanja (*ibid.* 110-11).

Tokom prezentacije: opis slike, sukcesivno otkrivanje delova slike (sakupljanje iskaza studenata, davanje naslova slici, beleženje razmišljanja osobe, poređenje sa sopstvenom kulturom), povezivanje slike i teksta (u vidu domina, igre memorije, poređenje literarnog teksta sa slikom), stripovi (povezivanje slike sa tekstom, pisanje teksta, pisanje nastavka započete priče, pisanje nove priče). Navedeni zadaci imaju funkciju da probude radoznalost, da posreduju u dobijanju informacija iz lingvopragmatike, da omoguće stvaranje hipoteza i sagledavanje strukture priče (*ibid.* 112-122).

Nakon prezentacije: usmena produkcija (smišljanje priče koja je mogla da se odvijte pre ili nakon prikazanog trenutka, smišljanje priče iz perspektive određene osobe, ocena osoba koje se pojavljuju na slici, igra, diskusije), pismena produkcija (pisanje pisama, pisanje scenarija), kreativni zadaci, kao što je pravljenje kolaža ili zidnih izložbi. Navedeni zadaci imaju sledeće funkcije: uživljavanje u poziciju druge osobe, uživljavanje u prikazanu situaciju i verbalizovanje prikazane situacije (*ibid.* 129-138).

Rad sa slikom sa lingvopragmatičkim sadržajem u nastavi može se ostvariti različitim metodičkim postupcima, a jedan od mogućih tokova jeste metodička šema analize slike iz lingvopragmatike u osam koraka (Macaire/Hosch 1996:29):

1) Opis slike – Šta vidite na slici? Gde se zbiva prikazana radnja? Koje osobe možete da vidite? (Koliko su stare? Kako su odevene? Kako su raspoložene? U kakvim su međusobnim odnosima?)

2) Prepoznati i imenovati ono što je strano na slici – Šta vam je strano, neobično, čudno?

3) Formulisanje hipoteza – O kakvoj situaciji bi moglo biti reči? Šta se dogodilo? Šta rade prikazane osobe? Zašto to rade?

4) Poređenje – Da li su vam poznate situacije koje bi se mogle porediti sa prikazanom situacijom?

5) Traženje značenja – Ukoliko je na slici prikazana situacija koja nije poznata u okruženju studenata, neophodno je pružiti informacije koje će omogućiti razumevanje predstavljenog.

6) Razumevanje smisla – Da li vam je nakon dodatnih informacija slika razumljivija? Uklapa li se ta slika u sliku koju imate o Nemačkoj, Austriji, Švajcarskoj?

7) Ocenjivanje i zauzimanje stava – Kako ocenjujete prikazano? Postoje li situacije u vašoj zemlji koje biste isto tako ocenili?

8) Diferencijacija – Presentovati dodatni materijal na istu temu koji prikazuje drugu perspektivu ili drugi aspekt problema (*ibid.* 29).

5.3.6. Tipologija zadataka i vežbi

Sledeća tipologija zadataka (Bachman et. al 1995:34-45) namenjena je specifičnim potrebama nastave lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama. Zadaci u ovom registru podeljeni su u četiri grupe, koje ujedno predstavljaju i parcijalne ciljeve interkulturalnog učenja. Budući da je reč o veoma dragocenoj i, po našem saznanju, najkompleksnijoj i najsveobuhvatnijoj sistematizaciji različitih tipova zadataka i vežbi, prikazaćemo njene najznačajnije elemente.

1) *Zadaci za treniranje opažanja* obuhvataju: slobodne komentare slika, zvuka, opažanja, asocijacija i misli; opise onog što se videlo i čulo; različito sekvenciranje tokova određenog događaja²⁰⁹; procenjivanje ljudi ili situacija; manipulisanje slike²¹⁰; pričanje priča prema slikama, opis slika u nekoliko koraka: opis, interpretacija, formulisanje ličnih utisaka; promena perspektive; redukcija opažanja - na miris ili na slušanje (*ibid.* 34-36).

2) *Zadaci za otkrivanje značenja i formiranje pojmova*: spekulisanje o „praznim mestima“²¹¹; asociogram; kolaž značenja sastavljen od različitih slika i vrsta tekstova²¹²; unošenje na skale i smeštanje u koordinatne sisteme; pronalaženje prototipova; utvrđivanje kriterijuma; određivanje prioriteta; utvrđivanje razlika u značenju između sličnih pojmova, vizuelizacija kroz

²⁰⁹ Ista slika različito se interpretira ako se postavi na različita mesta u priči, stripu, kao što se i priča u slikama različito interpretira ukoliko se izostavi neka slika ili joj se promeni mesto.

²¹⁰ Odnos prema slici manipuliše se tako što joj se dodaju različiti komentari.

²¹¹ Delovi teksta ili slike koji su odstranjeni podstiču na formulisanje hipoteza.

²¹² Studenti samostalno pronalaze slike i tekstove vezane za određeni nemački pojam i kontrastiraju sa kolažom na maternjem jeziku.

preseke; postavljanje pitanja²¹³; pravljenje statistika i sprovođenje anketa, istraživanje „kontratema“, odnosno ponašanja koje nije statistički relevantno; krizni eksperimenti²¹⁴; projekat (*ibid.* 37-40).

3) *Zadaci za poređenje kultura* obuhvataju: kontrastiranje, pronalaženje nadređenih pojmova; klasifikaciju i razvrstavanje prema kriterijumima; trening empatije; kontrastiranje ličnih asocijacija; uopštavanje i diferencijaciju; stereotipe i vrednovanje; logičko povezivanje (*ibid.* 37-40).

4) I najzad, u četvrtoj grupi su *zadaci i vežbe koji pomažu da se razvije komunikativna kompetencija u interkulturalnim situacijama*, a to su: analiza komunikativnih namera, jezičkog izraza i dejstva; analiza tokova komunikacije i komunikativnih strategija; analiza vrste teksta; analiza stila i poređenje stilova; promena registra; promena vrste teksta; komunikativno prevođenje; *feedback*; uvežbavanje smenjivanja partnera u govoru - prekid, davanje reči, preuzimanje reči; perspektivizacija²¹⁵; reverbalizacija²¹⁶; metakomunikacija²¹⁷ (*ibid.* 42-45).

5.3.7. Metode

Savremena nastava stranih jezika struke na nefilološkim fakultetima i nastava lingvopragmatike moraju omogućiti razvijanje ključnih kompetencija i kvalifikacija koje će studentima u profesionalnom radu biti neophodne. Pored ključnih kompetencija, postoji i niz metoda specifičnih za profesionalno ili radno okruženje koje se mogu primeniti i uvežbavati i u nastavi. Kada je reč o metodama, od posebnog značaja su sledeća pitanja:

- a) socijalne forme,
- b) profesionalno i stručno orijentisane tehnike,

²¹³ Pod pitanjima se misli na sistematska pitanja kojima se može istražiti socijalno značenje određenog pojma.

²¹⁴ U određenim situacijama partner se u komunikaciji ponaša neočekivano, odnosno namerno pogrešno. Zadatak služi kao mogućnost da se sagledaju sopstvene reakcije u interkulturalnoj situaciji u kojoj se sagovornik nenamerno ponaša neočekivano.

²¹⁵ Pod perspektiviranjem se podrazumeva mogućnost da se sagovornik obavesti iz koje perspektive se iznosi određeni stav.

²¹⁶ Kada sagovornik želi da proveri da li je pravilno razumeo iskaz sagovornika, on svojim rečima interpretirajući ponavlja sadržaj iskaza sagovornika.

²¹⁷ Klasifikacija preuzeta iz udžbenika „Sichtwechsel“ (Bachman et.al 1995), Klett.

- c) autonomno učenje,
- d) odnos maternjeg i stranog jezika.

5.3.7.1. Socijalne forme

Prilikom izbora socijalnih formi moramo imati u vidu više međusobno povezanih faktora, a to su: 1) nastavni ciljevi i principi, 2) ključne kompetencije koje treba razvijati, 3) različiti stilovi učenja kojima odgovaraju specifične metode rada i određene socijalne forme. Nakon izbora odgovarajućih socijalnih formi, nastavnik ima zadatak da kreira kompoziciju u kojoj će se one smjenjivati i doprineti dinamici časa. U tom svjetlu treba sagledati i činjenicu da različite socijalne forme pogoduju razvijanju različitih kompetencija. Tako su npr. rad u paru ili grupi ili projektni rad pogodni za razvijanje samostalnosti u radu i preuzimanje odgovornosti za rezultate učenja. Zadaci koje nameće partnerski rad ili rad u grupi – kao što su podjela zadataka i zaduženja, organizacija procesa rada i njegovih etapa – doprinose razvijanju socijalnih kompetencija, omogućavaju studentima da razviju vještinu iskazivanja sopstvenog mišljenja ili prihvatanje kompromisa. Socijalne i komunikativne vještine efikasno se mogu razvijati i diskusijama koje ne moderira nastavnik.

Značajan faktor u izboru adekvatnih socijalnih formi predstavljaju i nastavne aktivnosti. Neke nastavne aktivnosti mogu se povezati sa različitim socijalnim formama, dok su za druge nastavne aktivnosti adekvatne samo određene forme. Tako npr. često kritikovana frontalna nastava ima svoje opravdanje u uvodnoj fazi, kada se aktiviraju predznanja studenata o određenoj temi.

5.3.7.1.1. Frontalna nastava i prezentacije

Frontalna nastava se u savremenoj didaktici stranih jezika nekada i bezrazložno ignoriše. Govori se da je prevaziđena i da za nju nema mesta u nastavi u čijem središtu su učenici, budući da je reč o socijalnoj formi koja se

najviše orijentiše ka nastavniku (Walter 1995:204). Ona se, međutim, može efikasno upotrebiti u prvoj fazi nastavne jedinice, koja ima za cilj da uvede u određenu temu, aktivira predznanja, zainteresuje studente za sadržaj koji će se obrađivati. Nova leksika, nove strukture, pružanje informacija, objašnjenja, postavke zadataka, korigovanje, pregledanje domaćih zadataka, to su aktivnosti koje se mogu sprovesti u ovoj socijalnoj formi. Frontalna nastava, iako usmerena na kognitivno učenje, ima svoje opravdanje i ne implicira uvek pasivnost studenata. Vešt nastavnik i frontalnom nastavom može aktivirati studente i omogućiti im da učestvuju u produkciji znanja. U nastavi stranog jezika struke na nefilološkom fakultetima frontalna nastava ima svoje opravdanje u segmentima u kojima se prezentuju statistički podaci, grafikoni, prilikom upotrebe medija (folija, tonskih ili video zapisa). Nakon rada u drugim socijalnim formama, kao što su rad u paru ili grupni rad, frontalnim stilom je moguće sažeti, evaluirati i rezimirati rezultate rada do kojih su studenti došli. U nastavi na akademskom nivou frontalni rad je posebno značajan kada se ima u vidu da sve veći broj stručnih predmeta koristi i prezentacije samih studenata.

Frontalni rad u savremenoj didaktici tesno je vezan za tehnike prezentacije i vizuelizacije nastavnih sadržaja, koje u okviru savremene nastave imaju važnu ulogu. One nam omogućavaju da vizuelizujemo strukture, procese i međuzavisnosti ili da prikažemo rezultate.

5.3.7.1.2. Partnerski rad i izmenjena uloga nastavnika

U nastavi lingvopragmatike grupni rad dobija poseban značaj. On, s jedne strane, omogućava i povučenijim studentima da artikulišu svoje stavove i učestvuju u radu, a s druge strane, predstavlja odličan poligon za pripremu i obradu kontroverznih tema koje treba argumentovano prezentovati u plenumu. Na taj način studenti ličnim doprinosom i učešćem u diskusiji na različite teme razvijaju socijalne i jezičke kompetencije, aktivno i kritički promišljajući sopstvena polazišta i stavove.

Ostale socijalne forme, grupni rad ili rad u plenumu mogu se podvesti pod partnerski rad, budući da impliciraju nehijerarhijski odnos (Pavlović 2004:151). Pod partnerstvom se podrazumeva odnos zasnovan na međusobnom uvažavanju partnera, odnosno na „asimetričnoj interakciji“ u iskustvu i kompetencijama između nastavnika i studenta. Asimetrija ne treba da preraste u hijerarhiju, već da omogući odnos u kojem nastavnik podstiče odnos saradnje u kojem će učenik imati aktivnu ulogu. Ako učenje shvatimo kao konstrukt (što je neminovno kada je reč o lingvopragmatici), a ne kao transmisiju znanja, veština i vrednosti, onda ono ne može biti preneto spolja, već je uvek rezultat konstrukcije svakog pojedinca nastale na osnovu već usvojenih znanja. S aspekta nastave lingvopragmatike, ključna su pitanja: kakva treba da bude nastava koja će omogućiti postizanje maksimalnih obrazovnih efekata u smislu razvoja kritičkog mišljenja, sposobnosti argumentovanja sopstvenih stavova ili otvorenosti za tuđe perspektive, kao i kakvu ulogu u tom procesu ima nastavnik. Ciljevi nastave lingvopragmatike mogu se ostvariti ako studenti preuzmu ulogu aktivnih partnera koji diskusijom i eksperimentima dolaze do traženih odgovora. Partnerski odnos implicira i da studentima treba omogućiti učenje na greškama, diskusije o predmetu učenja i iznošenje kritičkih zapažanja i mišljenja. Uloga nastavnika je pri tom da na osnovu svojih profesionalnih i ličnih kompetencija i iskustava olakša studentima proces učenja.

5.3.7.1.3. Kooperativno učenje

Pored navedenih socijalnih formi, poslednjih godina posebnu pažnju privlači kooperativno učenje²¹⁸. Reč je o specifičnom vidu grupnog rada određenog strogim pravilima koja omogućavaju svakom učesniku da artikuliše svoje mišljenje, da učestvuje ravnopravno u procesu rešavanja zadataka i njihovoj prezentaciji. Kooperativno učenje ima veliki potencijal u heterogenim grupama, kakve su uglavnom grupe u kojima se odvija nastava nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima, jer omogućava i slabijim studentima

²¹⁸ O interesovanju za kooperativno učenje na nemačkom govornom području svedoči činjenica da je sveska 41 „Fremdsprache Deutsch“ iz 2009. u celosti posvećena toj problematici.

da učestvuju u radu grupe. Kooperativno učenje se od klasičnog grupnog rada razlikuje po tome što je u njemu objedinjeno usvajanje stručnih sadržaja i razvijanje veština kooperativnog društvenog ophođenja. U okviru kooperativnog rada usvajaju se osnovni elementi socijalnog delanja, kako bi se učesnici osposobili za uspešnu saradnju u grupi. Drugim rečima, kooperativni rad doprinosi razvoju socijalnih kompetencija²¹⁹. Bazične komponente kooperativnog učenja (Hammoud/Ratzki 2009:6) jesu: 1) direktna interakcija učesnika, 2) individualna odgovornost pod kojom se podrazumeva da su učesnici u radu odgovorni i za sopstveni proces učenja, ali i za proces učenja ostalih učesnika, 3) pozitivna međuzavisnost koja proizilazi iz potrebe da učesnici zajedničkim snagama ostvare postavljeni cilj, 4) socijalne kompetencije pod kojima se podrazumevaju veštine koje podstiču komunikaciju, upravljanje, rešavanje konflikata (u nastavnom procesu navedene veštine uvežbavaju se tako što se poštuje red izlaganja, slušaju se sagovornici, ohrabruju se učesnici da artikuliraju svoje ideje, međusobno se pomažu i rešavaju se nastali problemi), 5) refleksija i evaluacija kao značajni elementi kooperativnog rada podrazumevaju zajedničku evaluaciju procesa rada i postignutih rezultata sa ciljem eventualne modifikacije.

Osnovni princip kooperativnog učenja naj slikovitije ilustruje odnos **mišljenje - razmena - prezentacija**, a to su ujedno i tri osnovne faze u kooperativnom rešavanju zadataka. Specifičnost kooperativnog rada jeste da se svaki zadatak prvo rešava u formi individualnog rada, nakon čega sledi faza rada u paru, tokom koje se direktno razmenjuju ideje i predlozi za rešenje problema. U završnoj fazi rezultati se prezentuju čitavoj grupi. Nakon prezentacije sprovodi se evaluacija procesa rada i rezultata na osnovu zapažanja i komentara članova grupe.

²¹⁹ Grin (Green 2005:175) govori o socijalnim kompetencijama koje obuhvataju socijalne veštine i sposobnosti koje ljudima omogućavaju da prepoznaju i procene socijalne sisteme interakcije i da u njima adekvatno reaguju. U te veštine se ubrajaju: veština komuniciranja, veština kooperacije, sposobnost rešavanja konflikata, empatija i fleksibilnost. Navedene veštine smatraju se odlučujućim faktorima za individualne i profesionalne uspehe.

5.3.7.1.4. Rad u plenumu

Ostvarivanje obrazovnih efekata u nastavi lingvopragmatike moguće je i preko rada u plenumu. Reč je socijalnoj formi pogodnoj za nastavne razgovore, diskusije, razmenu informacija o rezultatima dobijenih nakon rada u grupama, kreiranje plakata, folija i drugih vizuelnih pomagala za prezentovanje rezultata rada. Rad u plenumu, kao i frontalni, može dati dobre rezultate prilikom uvođenja nove teme, aktiviranja predznanja, sažimanja, rezimiranja, vrednovanja rezultata rada, studentskih prezentacija. Za jezičke i druge igre takođe se kao efikasna socijalna forma može izabrati rad u plenumu.

5.3.7.2. Profesionalno i stručno orijentisane tehnike

Izborom različitih metoda moguće je kreirati raznovrstan nastavni proces koji će uvažavati potrebe i mogućnosti polaznika. Upotreba diferenciranih metoda ima sledeće ciljeve: a) uključivanje što većeg broja studenata u rad i rešavanje određenog zadatka, b) omogućavanje konstruktivnog pristupa zadatku ili problemu. Od mnoštva metoda koje su danas našle primenu u didaktici, najadekvatnije za rad sa studentima u nastavi lingvopragmatike jesu sledeće metode:

1) Projektna nastava – metoda čiji je cilj pronalaženje rešenja za kompleksan i obiman zadatak koji objedinjuje teoriju i praksu. Projekat se odvija uvek kroz grupni rad u koji je uključen i nastavnik. Studenti u projektu učestvuju u izboru teme, u definisanju kriterijuma za evaluaciju rezultata projekta, u podeli zadataka i utvrđivanju vremenskog okvira. Svaki projekat ima tri osnovne faze, a to su:

- a) pripremna faza – definišu se ciljevi i metode rada,
- b) realizacija projekta – studenti samostalno u predviđenom roku rešavaju dodeljene zadatke tokom nastave i van nje,
- c) evaluacija projekta – evaluacija rezultata, sam tok rada i izbor načina prezentovanja dobijenih rezultata.

Projekat se realizuje kroz sledeće korake (Grundsatzlerlass zum Projektunterricht 2001:11):

- a) pronalaženje teme (nastavnik i učenici se odgovaraju oko izbora teme),
- b) definisanje ciljeva projekta i planiranje (definišu se i sporedni ciljevi, očekivani rezultati),
- c) pripremna faza (pronalaženje potrebnih informacija, priprema materijala neophodnog za rad, planiranje ekskurzija, intervjua),
- d) realizacija istraživanja (učenici samostalno izvode projekat, nastavnik ima ulogu koordinatora),
- e) prezentacija projekta i dokumentovanje,
- f) evaluacija projekta (*ibid.* 12).

2) *Igra (Rollenspiel)*– simulacije za koje je karakteristična redukcija kompleksne realnosti, pri čemu ona ostaje reprezentativna. Značaj ove metode za nastavu lingvopragmatike proizilazi iz osnovnog cilja igre, a to je uživljavanje u poziciju druge osobe, odnosno razvijanje socijalne akcione kompetencije (Meyer 1987:362). Razlikujemo vođene igre (uloge su precizno formulisane i igrači preuzimaju određenu ulogu) i slobodne igre (igrači samostalno i kreativno konstruišu ulogu) (*ibid.* 357). Igra se odvija u nekoliko faza.

Tokom prve pripremne faze (faza motivacije) studenti se upoznaju sa temom, ciljem igre i kontekstom u kojem se igra odigrava. Potom se vrši podela uloga, biraju se vođa igre i posmatrači, adaptira se prostor, pripremaju se uloge, utvrđuje se intencija situacije i određuje se vremenski okvir.

Tokom druge faze (akciona faza) studenti preizimaju uloge i igraju ih.

U trećoj fazi (faza refleksije) studenti analiziraju i interpretiraju tok igre (Kaiser/Kaminski 1999:151).

3) *Ekspertska metoda* – efikasna metoda za obradu dužih tekstova jer studenti podeljeni u grupe dobijaju deo teksta i zadatak koji u grupnom radu treba da reše (Cucu 2008:14). Tekst koji se čita ili sluša moraju razumeti svi članovi grupe, a nakon zajedničkog čitanja i razumevanja teksta, svi članovi grupe prave beleške o njegovom sadržaju. Nakon završene prve faze, prave se

nove grupe u kojima su predstavnici svih grupa. Oni imaju zadatak da, na osnovu beležaka, upoznaju druge učesnike u grupi sa sadržajem teksta koji su čitali u prethodnoj grupi.

4) Debata - metoda nastave političkog obrazovanja koja podleže čvrstim pravilima i za cilj ima donošenje racionalnih odluka. Kao vid diskusije u kojoj je naglasak na odbrani sopstvenog stava, debata studentima omogućava da određeni problem sagledaju sa različitih aspekata i da daju argumente. Metoda treba da im omogući da nauče kako da iznose argumente i pobijaju ih, odnosno kako praktično da reše problem uvažavajući mišljenje sagovornika. Kao metoda posebno je pogodna za debatu o nekom kontroverznom problemu ili za rešavanje nekog konkretnog problema. Debata se odvija u nekoliko koraka (prema: Lévy-Hillerich et.al 2004:51):

a) Nastavnik upoznaje studente sa određenom temom, problemom ili pitanjem, nakon čega se glasa, kako bi se sagledale razlike u mišljenjima studenata;

b) Formiraju se grupe koje zastupaju suprotstavljene stavove, određuju se zapisničar i voditelj diskusije;

c) Na osnovu materijala koje je nastavnik pripremio, studenti traže argumente za svoju tezu i kontraargumente za teze koje očekuju od suparničke grupe;

d) Voditelj najavljuje temu, predstavlja učesnike i objašnjava tok debate. Predstavnici grupa iznose svoje stavove. Nakon toga slede: razgovor, pobijanje, iznošenje argumenata i kontraargumenata. Zapisničari hvataju beleške.

e) Posmatrači ocenjuju debatu, argumente i njihovu uverljivost i zajedno analiziraju beleške zapisničara.

5) Diskusija - oblik razgovora u kojem sagovornici zastupaju različite stavove koje pokušavaju da potkrepe argumentima. Prednost diskusije u odnosu na druge metode jeste što omogućava studentima da vežbaju aktivno slušanje, da formulišu argumente, a na jezičkom planu omogućava da se utvrdi poznavanje već usvojene leksike.

Diskusija može imati sledeći tok:

- Nastavnik prezentuje temu o kojoj će studenti imati oprečna mišljenja.

- Određuje se vođa diskusije. Njegov zadatak je da: a) podseća učesnike u diskusiji na pravila diskutovanja, kao što su npr. zabrana prekidanja sagovornika, javljanje za reč, b) saopštava temu i daje prvom učesniku u diskusiji reč, c) formuliše novu tezu kao impuls, d) podseća na najvažnije i kratko komentariše, e) interveniše u slučaju konflikata.

- Određuje se zapisničar. Njegov zadatak je da u kratkim crtama zabeleži tok diskusije i da je nakon završetka rezimira (prema: Lévy-Hillerich et.al 2004:51).

6) ***Mind mapping*** – metoda pogodna za uvođenje neke kompleksne teme ili celine. Ovom kreativnom metodom moguće je razviti određenu temu, strukturisati i povezati informacije. Značajna je i za strukturisanje leksičkog fonda (prema: Lévy-Hillerich et.al 2004:74).

7) ***Asociogram*** – spontane ideje, reči ili rečenice mogu se prikupiti metodom asocijacija, koja je adekvatna za aktiviranje predznanja, pripremu pred čitanje teksta i prikaz leksike u širem kontekstu. U procesu sakupljanja asocijacija razlikujemo nekoliko faza: prikupljanje spontanih ideja, sistematizacija sakupljenih pojmova i razvijanje asocijativnih lanaca (prema: Lévy-Hillerich et.al 2004:75).

8) ***Brainstorming*** – metoda kojom grupa ljudi pokušava da nađe rešenje za određeni problem tako što sastavlja listu spontano nastalih ideja i asocijacija, beležeći ih na karticama. Ova metoda posebno je pogodna za uvođenje nove teme, za generisanje originalnih ideja, a omogućava studentima da kreativno razviju svoje ideje i spontano govore. Brainstorming je najefikasniji način da se za kratko vreme prikupi veliki broj ideja za rešenje određenog problema. Da bi metoda bila efikasna neophodno je pridržavati se osnovnih pravila, a to su: a) kritika se odlaže za naredne faze, b) svaki prilog je dobrodošao, c) sakupljanje što više ideja i asocijacija, d) traženje mogućnosti za poboljšanje sakupljenih ideja (Clark 1970:54).

Brainstorming se odvija u tri faze (Nimmergut 1975:90):

Tokom prve, pripremne, faze bira se voditelj i zapisničar, prezentuje se problem, pripremaju se pomoćna nastavna sredstva neophodna za beleženje i klasifikaciju sakupljenih ideja i asocijacija.

Tokom druge faze, faze sakupljanja ideja, članovi grupe iznose ideje koje zapisničar beleži.

Tokom treće faze klasifikacije i evaluacije kartice sa idejama se klasifikuju prema dogovorenim kriterijumima, a pronađena rešenja potom se evaluiraju.

9) **Metaplan** - metoda moderacije pogodna za rad u nastavi lingvopragmatike jer studentima omogućava da aktivno sarađuju u toku rada, odlučivanja i rešavanja problema i izbora teme. Osim navedenog, metaplan pogoduje razvoju kooperacije i veštine komuniciranja i daje dovoljno prostora za kreativnost i inicijativu. S aspekta lingvopragmatike metaplan je adekvatna metoda za selekciju sadržaja i za ispitivanje interesovanja i potreba studenata. Metaplan moderacija odvija se u sledećim fazama (prema: Lévy-Hillerich et.al 2004:130):

- a) Definisane problema ili pitanja i njegova pismena fiksacija;
- b) Sakupljanje i čitanje kartica na kojima su studenti zapisali svoje ideje;
- c) Sortiranje kartica, kreiranje potkategorija, davanje naslova, određivanje težišta interesovanja;
- d) Planiranje daljih mera, podela u grupe i diskusija o podelama u okviru grupe, kreiranje akcionog plana, podela zadataka.

10) **Rad po stanicama** - metoda pogodna za rad u heterogenim grupama jer studentima daje mogućnost da autonomno i u skladu sa svojim interesovanjima i predznanjem biraju materijal koji će obrađivati. Studenti samostalno biraju vizuelno ili auditivno prezentovane sadržaje, organizuju proces rada, razmenjuju iskustva i mišljenja sa kolegama i zajednički traže rešenje za određeni problem ili zadatak (prema: Böttcher 11-15). Zadaci na pojedinim stanicama pripadaju različitim tipovima čime se uvažavaju razlike u procesu usvajanja znanja. Iz perspektive nastavnika, ova metoda zahteva temeljnu pripremu. On mora da odabere i pripremi tekstove različitih vrsta i težine, koji određeni problem osvetljavaju s različitih aspekata. Materijali za rad po

stanicama često sadrže i rešenja zadataka, čime se studentima omogućava da sami procene svoj rad. Rad po stanicama odvija se u sledećim koracima.

Rad po stanicama u nastavi lingvopragmatike posebno je dragocena metoda ukoliko se rad organizuje na računarima. Stanice u tom slučaju mogu sadržati, osim tekstova i slika, i audio zapise i video sekvence. Prikazana metoda, pokazalo se, veoma pozitivno utiče na motivaciju za rad i na razvijanje autonomije u radu. Još jedna prednost prikazane metode proizilazi iz činjenice da je pomoću nje moguće organizovati proces učenja ne samo u grupama heterogenim po predznanju, već i po disciplinama koje izučavaju.

5.3.7.3. Autonomno učenje

Nastava lingvopragmatike mora biti usmerena ka razvijanju velikog broja strategija učenja koje će studente osposobiti za samostalno i permanentno obrazovanje. Nastava je autonomna ukoliko studentu omogućava da sagleda sopstveni proces učenja, strategije i metode kojima već raspolaže, strategije koje još mora da razvije i mogućnosti transfera već usvojenih strategija (Moro 2007:40). Student se može smatrati autonomnim ukoliko samostalno donosi ključne odluke o procesu učenja, odlučuje šta će učiti, na koji način, sa kojim nastavnim materijalom i uz pomoć kojih nastavnih sredstava, koje će strategije upotrebljavati, kako će organizovati raspoloživo vreme i kako će evaluirati sopstvena postignuća i napredak u učenju (Bimmel, Rampillon 2000:33). Autonomno učenje podrazumeva da studenti iniciraju, upravljaju, organizuju i evaluiraju proces učenja. Promenjena uloga studenta odražava se i na zahteve i zadatke koji se nameću nastavniku. Nastavnik mora da ima u vidu da autonomno učenje podrazumeva izmenjen pristup nastavnom materijalu i prostoru u kojem se učenje odvija. Od njega se očekuje da motiviše studente, doprinese razvijanju autonomije učenja, uvaži individualne potrebe i stilove učenja svakog studenta. Njegov zadatak je da studentima pomogne da sagledaju sopstveni stil učenja, modifikuju ga i unaprede (*ibid.* 34). Razvijanje autonomije učenja je složen i dugotrajan proces koji se može podeliti u nekoliko

etapa (Nunan 2003:195-203) u kojima nastavnik ima zadatak da: upozna studente sa ciljevima učenja, omogući im da definišu sopstvene ciljeve učenja, ohrabri ih da strani jezik upotrebe i van nastavnog procesa, omogući im da upoznaju proces učenja, ohrabri ih da izaberu način rada ili redoslad aktivnosti, omogući im samostalno kreiranje zadataka, omogući im da preuzmu ulogu nastavnika, ohrabri ih da postanu istraživači. Ali, autonomno učenje ne podrazumeva samo izmenjenu ulogu studenata i nastavnika, već i konteksta učenja koji i sam mora da bude autonoman²²⁰ (Wolff, Rüschoff 2002:66), što znači da omogući: a) rad u malim grupama, b) često variranje grupnih aktivnosti, c) dostupnost nastavnog materijala u svakoj fazi grupnog rada, d) samostalno prikupljanje i selekciju materijala koji se koristi u nastavi, e) vođenje dnevnika o toku i rezultatima grupnog rada, d) grupnu evaluaciju postignuća.

U nastavi interkulture lingvopragmatike autonomno učenje se dodatno može podstaći sledećim zadacima (Sercu 2002:13): a) glasnim razmišljanjem koje omogućava razvijanje svesti o sopstvenom sagledavanju interkulturelnih tema i odnosa, kao i razvijanje veštine artikulacije sopstvene perspektive, b) analizom izvora, čime se omogućava sagledavanje određenih interkulturelnih fenomena iz različitih perspektiva, c) vođenjem dnevnika koji bi sadržao informacije o doživljaju strane kulture i stečenim uvidima u sopstvenu kulturu.

5.3.7.4. Odnos maternjeg i stranog jezika

Do reforme nastave novih jezika s kraja XIX veka svi rečnici i priručnici za učenje stranih jezika bili su dvojezični. Za konsekventnu upotrebu stranog jezika i potpuno izolovanje maternjeg jezika iz nastave stranih jezika među prvima se zalaže Berlitz 1882, a svoj vrhunac takav pristup dostići će sa audio-lingvalnom tzv. direktnim ili prirodnim metodom. Teorijsku diskusiju o odnosu maternjeg i stranog jezika u nastavi stranih jezika danas karakterišu:

a) napuštanje dogmatizma – uporedo se upotrebljavaju jednojezične semantizacije kao i one na maternjem jeziku;

²²⁰ Volf i Rišof govore o autonomnoj učionici (Wolff, Rüschoff 2002:66)

b) kritika konsekventne jednojezičnosti sa aspekta komunikacije – budući da insistiranje na jednojezičkoj semantizaciji može proizvesti nerealne interakcije;

c) nova saznanja o procesu učenja jezika na osnovu rezultata istraživanja o autentičnoj bilingvalnosti – bilingvalni govornici upotrebljavaju glavni jezik kako bi savladali jezik kojim slabije vladaju (Butzkamm 2007:224).

U nastavi lingvopragmatike upotreba maternjeg jezika ima opravdanje ne samo u procesu semantizacije, već i u fazama afektivnog učenja.

5.3.8. Evaluacija i praćenje postignuća

Dok za nastavu stranih jezika, uključujući i nastavu nemačkog jezika struke, do sada postoje jasno formulisani deskriptori (vidi: Moro 2007, 95-128), za vrednovanje studentskih postignuća u domenu nastave lingvopragmatike i dalje nemamo empirijski utemeljenu bazu koja bi omogućavala evaluiranje postignuća. Takvo stanje posledica je osobenosti nastave interkulture lingvopragmatike, njenih specifičnih ciljeva i potrebe da se promene posmatraju u dužem periodu nego što je to u realnim mogućnostima izvodljivo. Drugi problem proizilazi iz činjenice da se do rezultata dolazi kroz razgovor i interakciju u nastavnom procesu, zbog čega bi i participacija morala biti deo celine koja se evaluira (Kramsch 1993:243).

Specifičnost evaluacije interkulture kompetencije jeste da njome treba da budu obuhvaćeni i stavovi iz čega proizilazi ključno pitanje da li se oni mogu evaluirati i da li je to dozvoljeno (Blazek 2008:111). Odgovor na ovo pitanje nalazimo kod Bajrama (Byram 2000:9) koji tvrdi da se evaluacija interkulture kompetencije ne može smatrati legitimnom ukoliko se njome ocenjuje osoba i njena ličnost. Ona ima opravdanje isključivo ukoliko je u funkciji prikaza trenutnih kompetencija učenika. Bajram predlaže da se evaluacija interkulture kompetencije u nastavnom procesu odloži do trenutka kada su učenici dovoljno zreli da samostalno, pomoću testova za samoevaluaciju, ocene svoju interkulture kompetenciju (Byram 1994:138).

Svakom nivou interkulturalne kompetencije odgovaraju specifične tehnike merenja.

Nivoi interkulturalne kompetencije	Opšte kvalifikacije	Tehnike evaluacije
znanja	<ul style="list-style-type: none"> • znanja o sopstvenoj i stranoj kulturi 	zadaci višestrukog izbora alternativni zadaci esej kviz testovi za samoocenjivanje
stavovi	<ul style="list-style-type: none"> • otvorenost i spremnost da se relativizuje sopstvena perspektiva • kritički odnos prema polaznoj i ciljnoj kulturi 	dugoročni projekti portfolio upitnik testovi za samoocenjivanje pisanje dnevnika testovi usmereni ka zadacima (<i>aufgabenorientierte Tests</i>)
postupci	<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost interpretacije ciljne kulture i njenog odnosa prema polaznoj kulturi • sposobnost prikupljanja informacija o stranoj kulturi i veština njihove adekvatne upotrebe u procesu komunikacije. 	dugoročni projekti portfolio upitnik testovi za samoocenjivanje pisanje dnevnika testovi usmereni ka zadacima (<i>aufgabenorientierte Tests</i>) zadaci za prevenciju kritičnog incidenta

(Blazek 2008:113)

Kada je reč o tehnikama merenja nivoa interkulturalne kompetencije važno je naglasiti da osnovni problem u kreiranju navedenih tehnika predstavlja adekvatna selekcija relevantnih znanja (*ibid.* 114). Tradicionalni kurikulum lingvopragmatike obuhvata mnogobrojna znanja iz različitih oblasti, ali ne obuhvata sve oblasti kulture. Nemogućnost sveobuhvatnog prikaza svih relevantnih oblasti kulture proizilazi iz činjenice da su one, sa jedne strane, tematski sistematizovane, a sa druge, da se odnose na različite aspekte života u određenoj zajednici (institucije, svakodnevnica itd.). Dati problem moguće je rešiti jasnim opredeljenjem za princip orijentisanosti ka studentima koji

omogućava da se izvrši selekcija sadržaja prema njihovim interesovanjima i potrebama (*ibid.* 114).

Među tehnikama evaluacije prikazanim u tabeli posebno ćemo se osvrnuti na:

a) **Portfolio** mora zadovoljavati određene kriterijume kako bi kao instrument evaluacije dao validne rezultate. On mora da sadrži (Sercu 2005:13):

- određeno interkulturno iskustvo koje podstiče na razmišljanje,
- informacije o osobi sa kojom je stečeno određeno interkulturno iskustvo,
- informacije o mestu, dužini trajanja i intenzitetu iskustva,
- informacije o reakciji učenika na novo iskustvo,
- informacije prikupljane u dužem vremenskom intervalu kako bi se omogućio "kumulativni efekat interkulturnog iskustva",
- prostor za beleške o interkulturnim iskustvima koje je učenik razumeo ili nije razumeo.

b) **Zadaci za prevenciju kritičnog incidenta**. Cilj zadatka jeste da studenti koristeći postojeća znanja reše određeni praktičan problem. Detaljna analiza kritične situacije omogućava studentima da prepoznaju strategije za savladavanje i obradu kojima pribegavaju u konfliktnim situacijama. Zadaci za prevenciju kritičnog incidenta su deo *Cultur Assimilator* (Utler, Thomas 2010:318) koji čini zbir određenog broja kritičnih situacija u interakciji za koje su ponuđene četiri interpretacije od kojih student bira onu koju smatra najverovatnijom. U grupama koje imaju iskustva sa interkulturnim kontaktima te situacije biraju sami studenti, a za potrebe grupa koje još nemaju takva iskustva upotrebljavaju se već gotove CI koje mogu biti u formi pisanog materijala ili filma.

Budući da se u nastavi lingvopragmatike često upotrebljavaju otvorene forme, kao što je prezentacija rezultata projekta, neophodni su nam instrumenti za njihovo vrednovanje. Danas su preko internet stranica mnogih fakulteta, kako u Srbiji tako i na nemačkom govornom području, dostupni različiti modeli upitnika za evaluaciju prezentacija. Ponuđeni modeli imaju slične strukture, a razlike proizilaze iz različitih težišta i značaja koji se pridaju određenim

kategorima. Zahtev za autonomnim učenjem i zahtev da se studenti uključe i u proces pripreme instrumenata za evaluiranje, moguće je ostvariti tako što će se studentima dati mogućnost da na osnovu ponuđenih modela samostalno definišu deskriptore za ocenjivanje usmenih prezentacija. Primer „Spiska kriterijumima za ocenjivanje usmenih prezentacija“ nastao je kao rezultat grupnog rada 18 studenata Filozofskog fakulteta u Beogradu 2011. godine.

Kriterijumi za ocenjivanje prezentacija:

	Broj poena					
	5	6	7	8	9	10
Prezentacija: logična struktura 5-6 teza na jednom slajdu ne previše komplikovano ne previše stručnih pojmova ²²¹						
Sadržaj: relevantnost razumljivost zanimljivost						
Prikaz: govor tela bez dugih pauza adekvatna brzina govora						

Prednosti uključivanja studenata u proces kreiranja instrumenata za evaluaciju su mnogobrojne, a kao najznačajnije studenti su naveli da im je rad na „Spisku kriterijumima za ocenjivanje prezentacija“ pomogao da bolje pripreme svoju prezentaciju²²², da prošire leksički fond, da su tokom rada na njegovoj izradi stekli veštine i znanja koji su im potrebni i u drugim predmetima koje izučavaju tokom studija.

²²¹ Kao što je rečeno, nastavu predmeta „Nemački jezik 1“ i „Nemački jezik 2“ prate studenti svih deset odeljenja Filozofskog fakulteta. Da bi studenti etnologije ili istorije umetnosti mogli da prate prezentacije studenata filozofije ili pedagogije, neophodno je da se broj stručnih termina ograniči, te da se ključne reči pre prezentacije razjasne, kako bi prezentaciju mogli da prate i razumeju i studenti sa ostalih studijskih grupa.

²²² Studenti Filozofskog fakulteta, prema silabusu iz 2008. godine, kao predispitnu obavezu na predmetu „Nemački jezik 2“ imaju prezentaciju koja se ocenjuje sa maksimalno 10 bodova koji se uračunavaju u krajnju ocenu.

6. Didaktičko oblikovanje udžbenika u svetlu savremene teorije udžbenika

Iako u teoriji udžbenika postoji uverenje da je u okviru opšte teorije udžbenika moguće kreirati univerzalni model udžbenika, apstrahovan od samog predmeta za koji je izrađen, smatramo da je na ovom stupnju saznanja moguće razviti samo konceptijski model udžbenika za određenu ciljnu grupu²²³. Stoga ćemo u ovom poglavlju razmotriti teorijske postavke didaktičkog oblikovanja udžbenika za specifičnu ciljnu grupu – studente nematičnih fakulteta u Srbiji. Na temelju stečenih saznanja definisaćemo standarde kvaliteta za udžbenik germanofonih kultura namenjen toj specifičnoj ciljnoj grupi. Iako su standardi kvaliteta udžbenika germanofonih kultura definisani imajući u vidu potrebe studenata koji na nefilološkim fakultetima uče nemački jezik struke, standardi će se, osim u domenu sadržaja, moći primeniti i na koncipiranje novih ili valorizaciju već postojećih udžbenika za studente nefiloloških fakulteta koji pohađaju nastavu srodnih predmeta kao što su Studije britanske kulture, Ruska kultura ili Francuska civilizacija.

Cilj nam je da nakon detaljne analize teorijskih polazišta opšte i parcijalne teorije udžbenika utvrdimo standarde kvaliteta na osnovu kojih će biti moguće kreirati koncepciju udžbenika za lingvopragmatiku germanofonih kultura kao normativnog dokumenta. Koncepcija udžbenika nastala na temelju predloženih standarda kvaliteta treba da sugerise metodološke postupke u procesu stvaranja udžbenika. Pod koncepcijom podrazumevamo „idejni projekat, svojevrsnu hipotetičku viziju“ udžbenika za dati predmet (Končarević 2002:21). Tako shvaćena koncepcija udžbenika podrazumeva opis: a) najrelevantnijih naučno-strukturnih zahteva, b) psihološko-pedagoških zahteva, c) standarda didaktičkog oblikovanja udžbenika (*ibid*).

²²³ Vjatnjutev (1974) osporava mogućnost stvaranja univerzalne teorije udžbenika i tvrdi da je realno zasnivanje većeg broja parcijalnih teorija kao npr. koncepcija modela za udžbenik za predškolsku decu, za nefilološke fakultete, za samostalno učenje i sl. (Končarević 2002:16).

6.1. Teorija udžbenika

Iako se udžbenici mogu pohvaliti viševjekovnom historijom, čiji začeci sežu do Gutenbergovog revolucionarnog otkrića koje je omogućilo njihovo masovno štampanje, naučno proučavanje udžbenika počinje tek u prošlom veku. Sve do tada se pisanju udžbenika pristupalo intuitivno ili po ugledu na već postojeće modele udžbenika (Poljak 1980:5). Potreba da se izrade teorijske osnove didaktičkog oblikovanja udžbenika na našem prostoru i u našem okruženju artikulisana je šezdesetih godina prošlog veka, pa tako Naum Dimitrijević 1967. nastoji da koncipiranje udžbenika sagleda sa teorijskog aspekta. Sledećih nekoliko decenija u našoj sredini se problemu koncipiranja, konstruisanja i pisanja udžbenika pridaje sve veći značaj, o čemu svedoči veliki broj radova u različitim naučnim disciplinama. Značajan doprinos razvoju teorije udžbenika sa psihološkog i pedagoškog aspekta dali su i Ivan Ivić (1976,2003,2005,2007), Ana Pešikan (1998, 2003, 2005, 2008), Dijana Plut (1990, 2003), Biljana Trebješanić (1990, 2001), Jelena Pešić (1998), a sa aspekta nastave stranih jezika Ksenija Končarević (1997).

Jedan od razloga živom interesovanju za teoriju udžbenika i didaktičko oblikovanje sadržaja svakako je doprinos udžbenika u razvoju kognitivnog, metakognitivnog i motivacionog razvoja (Kocić 2001:15). Sa aspekta ovog rada posebno je značajno da udžbenik može da doprinese razvoju vrednosti i stavova koji reflektuju određeni pogled na svet.

Na nemačkom govornom području se u podeljenoj državi različito pristupalo teorijskom utemeljenju didaktičkog oblikovanja udžbenika. Dok su u Zapadnoj Nemačkoj na kreiranje udžbenika presudno uticali komercijalni faktori, u Istočnoj Nemačkoj se novoj disciplini pridaje poseban značaj, jer se udžbenik smatra „značajnim instrumentom za prenošenje osnovnih vaspitnih i obrazovnih vrednosti u nastavnoj praksi“ (Krumm 2010:1217). Na Herderovom Institutu u tom razdoblju udžbenik postaje predmet intenzivne teorijske analize. U Zapadnoj Nemačkoj dominantan je stav da sistematičan prikaz kreativnog procesa izrade nastavnog materijala nije moguć i da se preskripcija

planiranja nastavnog procesa i didaktičko oblikovanje udžbenika ne mogu smatrati naučnim (*ibidem.*).²²⁴ Međutim, ne vlada isto mišljenje i kada su u pitanju udžbenička analiza i kritika. Toj problematici se pristupa sa naučnih polazišta, a kao rezultat takvih nastojanja 1975. nastaje „Manhajmski katalog kriterijuma“ za valorizaciju udžbenika²²⁵, čija je funkcija da omogući ocenu didaktičkih koncepata u udžbenicima i valjanost njihove lingvističke osnove. Specifikum naučnog pristupa udžbeniku u Zapadnoj Nemačkoj ogleda se u daleko većem interesovanju za udžbeničku kritiku i analizu udžbenika nego za teoriju udžbenika. Udžbenička kritika se, pri tom, definiše kao interdisciplinarno polje koje pokušava da integriše naučna saznanja, iskustva nastavnog procesa i didaktičkih ishoda u hermeneutičku analizu udžbenika (Krumm 2010:1218). Međutim, i kada je reč o udžbeničkoj analizi i udžbeničkoj kritici, sredinom osamdesetih godina prošlog veka u Zapadnoj Nemačkoj zabeležen je pad interesovanja za izučavanjem navedenih aspekata didaktike stranih jezika²²⁶. Tek početkom narednog veka u stručnoj javnosti na nemačkom govornom području ponovo se pristupa naučno utemeljenoj analizi udžbenika za nemački jezik. Predmet istraživanja postaju aspekti udžbenika koji oslikavaju promene u nastavi nastale usled novih saznanja i pomeranja težišta u didaktici stranih jezika, a to su značaj i potencijal razvijanja strategija učenja, autonomno učenje, Zajednički evropski okvir za žive jezike, mogućnosti integracije novih informacionih tehnologija²²⁷.

Kada je reč o kreiranju udžbenika neminovno se nameće pitanje o udelu, odnosu i uzajamnoj uslovljenosti teorijskog, empirijskog i individualnog u stvaralačkom procesu. Iako je teorija udžbenika utemeljena na empirijskom

²²⁴ Uprkos opštem trendu u ovom razdoblju nastaju radovi koji naglašavaju značaj teorijskog pristupa u izradi udžbenika. Reč je o radovima Langer (Langer 1981), Tulocikia (Tuloziecki 1983) Nodarija (Nodari 1995).

²²⁵ videti potpoglavlje 2.3.5.

²²⁶ Funk (Funk 2004:41) navodi da je poslednja monografija posvećena pitanju analize udžbenika objavljena 1996.

²²⁷ videti: Fink, M. 2003: Das Deutschlandbild in dänischen Lehrwerken für den Deutschunterricht in der Folkeskole. Jurasz, A.. 2002. Bilder der Deutschen in ausgewählten Deutschlehrbüchern. Nodari, C..1999. Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. Theorie und Praxis.

materijalu, nije moguće izgraditi celovitu teoriju isključivo proučavanjem postojećih udžbenika, već je neophodno i racionalno, teorijsko proučavanje fenomena obrazovanja (Poljak 1980:76). Stoga, smatra Končarević (Končarević 2002:15) „teorija udžbenika predstavlja jedinstvo deskriptivnog i normativnog aspekta istraživanja“ jer „opisuje udžbenike onakvima kakvi jesu i opisuje kakvi treba da budu“. Sa tim se slažu i nemački didaktičari, koji tvrde da se kvalitet udžbenika ne može utvrditi samo na osnovu empirijske provere, jer nas praktično iskustvo može učiniti „slepim“ za nove mogućnosti i postavke, pa je neophodno analizirati u kojoj meri udžbenici transponuju aktuelne didaktičke koncepte (Krumm 2010:1218). Danas se više ne osporava uticaj teorijske fundiranosti relevantnih parametara strukture i sadržaja udžbenika.

Teorija udžbenika, ili nauka o udžbeniku, najšire se može definisati kao sistem deskriptivnih i normativnih znanja, objedinjenih u celovit i koherentan sistem (Končarević 2002:7). Znanja pri tom moraju biti ne samo teorijski utemeljena, već i praktično primenjiva. Specifičnost teorije udžbenika²²⁸ jeste da objedinjuje: opštedidaktičku teoriju, čiju okosnicu čine zakonitosti obrazovanja, metodičku teoriju, usmerenu na proučavanje zakonitosti nastave stranih jezika i bibliološku teoriju usmerenu na pitanja udžbeničkog izdavaštva kao što su definisanje kriterijuma kvaliteta, likovna realizacija i plasman udžbenika na tržištu (*ibidem.*). Kao takva, teorija udžbenika se bavi deskripcijom, analizom i stvaranjem udžbenika.

U okviru teorije udžbenika zabeleženo je nekoliko pokušaja klasifikacije i diferenciranja od kojih najadekvatnijom smatramo podelu na *fundamentalnu* teoriju udžbenika koja objedinjuje opštu i predmetnu/parcijalnu teoriju udžbenika i *primenjenu* teoriju udžbenika koja se bavi pitanjima normativa, politike i udžbeničkom kritikom (Končarević 2002:16).

²²⁸ Reč je interdisciplinarnoj nauci, koja crpe saznanja velikog broja referentnih nauka u koje se, osim navedenih, ubrajaju i sociologija, psihologija, grafička tehnologija, primenjena umetnost, komunikologija i dr. Razrada teorijske osnove koncipiranja udžbenika stoga mora biti otvorena za stalne inovacije i mora biti uisklađena sa novostečenim saznanjima u referentnim naukama. Sve promene u nastavnim metodama, redefinisane nastavnih ciljeva, upotrebi elektronskih i drugih medija u nastavnom procesu, ali i nova saznanja u psihologiji učenja, pedagogiji ili lingvistici moraju se uvažiti u teoriji udžbenika. (Končarević 2002:13)

Višedecenijski naponi da se naučno utemelji proces kreiranja, valorizacije i evaluacije udžbenika rezultovali su izgrađivanjem specifičnih metoda ispitivanja udžbenika kao što su: a) kvantitativne metode, kojima se pomoću statističkih postupaka meri i poredi ispitivana građa, b) kvalitativna analiza sadržaja, c) upitnik za nastavnike i učenike kojima se prikupljaju informacije o ispitanim aspektima, d) testiranje usmereno na merenje postignuća učenika u kontekstu nastave sa analiziranim udžbenikom, e) eksperimentalne metode f) komparativne metode kojima se porede udžbenici sa različitih aspekata (Pruha 1998:47 cit. prema Koppova 2013:16). Kada govorimo o modelima istraživanja udžbenika stranih jezika poseban značaj imaju distributivni model, koji pruža informacije o strukturnim komponentama udžbenika, operacionalni, koji opisuje redosled postupaka ili operacija prilikom izrade udžbenika (Končarević 2002:18).

Istraživanja i analize u okviru teorije udžbenika imaju veliki praktični značaj jer su u funkciji izrade koncepcija udžbenika i drugih normativnih dokumenata. U skladu sa tim zadatak teorije udžbenika je da prouči postojeća rešenja sadržinskog i strukturnog oblikovanja udžbenika, da doprinese kreiranju globalnih modela udžbenika i, sa aspekta ovog rada najznačajniji, da kreira kriterijume ili standarde kvaliteta koji s jedne strane omogućavaju brzu i pouzdanu procenu već postojećih udžbenika²²⁹, a sa druge autorima daju smernice za didaktičko oblikovanje sadržaja i strukture.

6.1.1. Predmet teorije i sadržinsko određenje pojma udžbenik

Udžbenik se u našoj sredini smatra sredstvom čiji je cilj da doprinese postizanju obrazovnih, razvojnih i socijalizacijskih ciljeva formalnog obrazovanja u nastavi (Kocić 2001:15). Krum (Krumm 2010:1215) pod udžbenikom²³⁰ podrazumeva sve što ima funkciju da podstakne, podrži i usmeri proces učenja, a Nojner (Neuer 2003:399) zatvoreno štampano delo (*ein*

²²⁹ U Srbiji do sada nije kreiran udžbenik za studije germanofonih kultura namenjen studentima nefiloloških fakulteta, te stoga ne možemo govoriti o empirijskoj analizi postojećih udžbenika.

²³⁰ Krum u svom određenju pored udžbenika navodi i udžbenički komplet i nastavni materijal.

in sich abgeschlossenes Druckwerk) sa jasnom didaktičkom i metodičkom koncepcijom izraženom kroz nastavni cilj, progresiju i nastavne metode. U udžbeniku kao štampanom delu sadržana su, smatra Nojner, sva potrebna pomoćna sredstva neophodna za proces učenja i poučavanja, kao što su: tekstovi, vežbe, prikazi gramatike, vokabulara i drugo. Nasuprot udžbeniku *Lehrbuch*, udžbenički komplet *Lehrwerk* objedinjuje više udžbeničkih jedinica (osnovni udžbenik, radna sveska, glosar, gramatika, čitanka sa dopunskim tekstovima, auditivni i vizuelni mediji) koji imaju različite didaktičke funkcije prikazane u priručniku za nastavnike. Po Nojneru udžbenički komplet reflektuje otvoreniji didaktički i metodički koncept, omogućava diferenciranje programiranja nastavnog procesa koje u većoj meri uvažava potrebe i interesovanja konkretne ciljne grupe. Sa aspekta ovog rada posebno je značajno da udžbenički komplet omogućava realističniji prikaz komunikativnih situacija i lingvopragmatičkih sadržaja (*ibidem.*).

Da bismo sadržinski odredili pojam udžbenika, neophodno je da analiziramo njegove specifične karakteristike. Osnovne karakteristike udžbenika su da je to osnovna školska knjiga, a ne pomoćna ili dopunska literatura, da je pisana u skladu sa važećim kurikulumom za predmet za koji se upotrebljava i najzad, za razliku od ostalih knjiga koje se upotrebljavaju u nastavnom procesu, struktura i sadržaj udžbenika su didaktički oblikovani (Poljak 1980:29).

Među brojnim definicijama udžbenika, od kojih su neke više teorijski usmerene, a druge funkcionalno, posebno se ističe definicija po kojoj je udžbenik:

„Nastavno sredstvo (ili kombinacija nastavnih sredstava) koje sadrži sistematizovana znanja iz neke oblasti koja su didaktički tako oblikovana za određeni nivo obrazovanja i određeni uzrast učenika da imaju razvojno formativnu ulogu i učestvuju u izgradnji učeničkih znanja“ (Ivić 2008:27).

Navedenu definiciju smo izabrali jer implicira da udžbenik mora da ponudi sistematizovana znanja, da prezentacija znanja u udžbeniku mora

odgovarati određenoj ciljnoj grupi, prirodi znanja u datoj oblasti i da mora omogućiti postizanje definisanih ciljeva.

Zanimljivo sadržinsko određenje pojma udžbenik nalazimo kod Plutove (2003:261) koja ga definiše kao specifičan žanr knjige. „Definišuće karakteristike udžbenika“ kao posebnog žanra knjige, koje autorka izvodi iz funkcija udžbenika, jesu njegova formativnost, njegova kompletnost i njegova sistematičnost. Formativnost udžbenika ogleda se u „formativnim pretenzijama“ udžbenika, odnosno u njegovoj nameri da ne samo prenosi informacije, već da usmerava i menja čitaoce. Da bi udžbenik izvršio taj zadatak neophodno je da bude namenjen određenoj, jasno definisanoj ciljnoj grupi, da omogući održavanje pažnje i motiviše na učenje. Kompletnost kao definišuća karakteristika udžbenika podrazumeva da udžbenik treba da pruži kompletnu ili što celovitiju informaciju o oblasti koju opslužuje. U kontekstu ovog rada se nameće pitanje, da li je u skladu sa aktuelnim teorijskim postavkama didaktike lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama, moguće kreirati celovit udžbenik. Odgovor nalazimo kod Plutove koja smatra da nisu presudni broj i nivo informacija, već da ponuđene informacije moraju biti dovoljne da se pojava donekle razume. Pod kompletnošću se, dakle, misli da udžbenik mora da garantuje minimum potrebnih informacija, odnosno da će udžbenik pokušati da bude kompletan i samim tim razumljiv bez dodatnih izvora informacija. Sistematičnost kao definišuća karakteristika podrazumeva postojanje strukture, osnovne ideje o celini i sekvenciranju gradiva.²³¹

U kontekstu teme ovog rada značajno je određenje udžbenika kao školske knjige koja je u skladu sa prirodom znanja iz određene oblasti. Ivić (2008:27) polazi od toga da priroda znanja u velikoj meri određuje oblike učenja pomoću kojih se ta znanja usvajaju, odnosno da udžbenik može da ispuni svoje zadatke samo ako je karakter udžbenika u skladu sa prirodom znanja u datoj oblasti. Iz navednog proizilazi da u udžbenik moraju biti ugrađeni oblici učenja koji su specifični za tu vrstu znanja. U klasičnoj podeli znanja na

²³¹ Autorka u definišuće karakteristike ubraja i transmisivnost (kojom se označava prikazivački karakter udžbenika) i reprezentativnost (kojom se označava specifičan tip selekcije sadržaja karakterističan za udžbenik), Plut 2003:262.

konceptualno/pojmovno, deklarativno i proceduralno, proceduralno znanje ima odlučujući značaj za kreiranje udžbenika za studije germanofonih kultura, jer podrazumeva razvijanje praktičnih, socijalnih, intelektualnih umenja i veština, neophodnih za razvijanje interkulturene kompetencije.

6.1.1.1. Prošireno shvatanje pojma udžbenik

Da bismo u širem kontekstu sagledali zadatke koji se postavljaju pred udžbenik germanofonih kultura, neophodno je da se osvrnemo na „kopernikansko pomeranje tačke gledanja na udžbenik“ (Ivić 2008: 42). Uloga udžbenika nije više dominantno transmisivna već razvojna. Promene u definisanju udžbenika oličene u pojmu „proširenog shvatanja udžbenika“ posledica su prenošenja težišta sa sadržaja na proces usvajanja sadržaja i sa transmisije znanja na njegovu konstrukciju. Novi pristup ne poriče značaj adekvatnog i reprezentativnog sadržaja, već naglašava značaj načina njegovog usvajanja. Glavna funkcija sadržaja, prema navedenom polazištu, jeste da stvori uslove za samostalnu konstrukciju znanja koja bi bila specifična i relevantna za datu oblast (*ibid.* 25).

Sagledavanje udžbenika kroz njegovu razvojno-formativnu ulogu dovelo je do značajnih promena u određivanju njegovih funkcija i zadataka. Pešikan i Antić (2007:147-161) definišu posledice proširenog određenja pojma udžbenik. Udžbenik se više ne posmatra kao „datoteka izabranih sadržaja“ već kao instrument koji mora da omogući samostalno učenje. On, dakle, postaje sredstvo za organizovanje procesa učenja, koje stvara efikasne uslove učenja. Kao druga posledica javlja se potreba da udžbenik svojom koncepcijom uvažava karakteristike ciljne grupe kao što su nivo razvoja, nivo prethodnih znanja, iskustva, socijalni kontekst i svrhu učenja. Najefikasniji načini da se odgovori ovom uslovu jeste: a) da se ponudi mogućnost različitih oblika učenja specifičnih za prirodu date discipline, b) da se razvijaju opšta intelektualna umenja karakteristična za datu disciplinu. Treća promena odnosi se na integraciju iskustva korisnika udžbenika sa konkretnim znanjima izloženim u

udžbeniku i definisanim obrazovnim ciljevima. I najzad, kao posledica proširenog određenja udžbenik postaje „jedan od elemenata u dizajniranju nastavne situacije učenja“ koji doprinosi boljoj interakciji između aktera u nastavnom procesu: učenika, nastavnika i udžbenika. Osim navedenih promena, dolazi i do promene u svatanju udžbenika kao osnovne knjige. Za postizanje definisanih ciljeva neophodne su i druge, dodatne jedinice, koje zajedno sa udžbenikom čine udžbenički komplet.

6.1.2. Funkcije udžbenika

Udžbenici se ne mogu sagledati nezavisno od socio-kulturnog okruženja jer ga ono neminovno determiniše. Udžbenik korespondira sa vrednosnim sistemom zajednice u kojoj je nastao, noseći u sebi uvek potencijal i težnju za promenom i poboljšanjem tog okruženja (Inđić 2001:21). Institucije koje se bave obrazovanjem i reformama školskog sistema sa jedna strane preispituju zahteve koje data socio-kulturna zajednica postavlja pred udžbenik kroz zadatke i ciljeve vaspitno-obrazovnog rada, sa druge koriste iskustva i smernice UNESCO-a, Saveta Evrope i relevantnih institucija Evropske unije. Na osnovu njih moguće je odrediti dominantne trendove u sistemu obrazovanja, koji se transponuju kroz didaktičko oblikovanje udžbenika. Govoreći o sociološko-kulturnim očekivanjima od savremenog udžbenika Inđić (*ibid.* 21-29) navodi petnaest zahteva za savremeni udžbenik. Sa aspekta ovog rada, čiji je cilj da se definišu standardi kvaliteta za udžbenik studija germanofonih kultura, posebno su značajni zahtevi koji se odnose na savremenost, na otvorenost za naučne i socijalne inovacije, na razvoj demokratske kulture, na prihvatanje univerzalnih vrednosti i globalnog okruženja, kao i na razvoj kulturnog identiteta.²³²

²³² Osim navedenih zahteva navode se i sledeći: prepoznavanje i isključivanje svih oblika diskriminacija i predrasuda, negovanje patriotizma, integracija u lokalnu zajednicu, razvijanje ekološke svesti, prihvatanje digitalne kulture, zalaganje za interdisciplinarnost nauke i znanja, podsticanje kreativnosti i samoobrazovanja, razvijanje kulturne jednakosti polova, korektno tumačenje odnosa laičke i verske kulture (Inđić 2001:21-29).

Funkcije udžbenika mogu se sagledati sa različitih aspekata. U teoriji su najbrojnije definicije funkcija udžbenika sa socio-kulturološkog stanovišta ili sa stanovišta koncepcija obrazovanja i vaspitanja.

Havelka (2001:47) funkcije udžbenika grupiše u tri osnovne kategorije, funkcije udžbenika u domenu obrazovanja, u domenu svakodennog života i u domenu nauke. U nastavi udžbenik kao „alatka za zajednički i koordinisani rad učenika i nastavnika“ ili za samostalni rad ima funkciju dela systemske podrške obrazovnim procesima. U domenu svakodnevnog života udžbenik kao referentna knjiga ima funkciju izvora informacija. Ona je oslonac u sticanju znanja, razvijanju veština i umenja. U domenu nauke udžbenik, kao poseban žanr u naučnoj literaturi, ima funkciju da sintetizuje i sistematizuje naučna saznanja.

Funkcija udžbenika u obrazovanju po Nojneru (Neuner 2003:399) je da pretoči sadržaje nastavnog plana u nastavni koncept. Stoga se udžbenik može smatrati "postvarenim modelom sistema učenja, poučavanja i pedagoškog procesa" (*ibidem.*). U nastavi stranih jezika udžbenik zauzima središnju poziciju između nastavnog plana i programa i konkretne nastavne situacije. Njegove funkcije su da: a) doprinese ostvarivanju ciljeva definisanih planom i programom, b) precizira izbor nastavnog materijala (teme, sadržaji, veštine, jezički sistemi sl.), c) definiše progresiju, d) pruži informacije o mogućnostima provere postignuća (*ibidem.*).

Kada je reč o socio-kulturnom planu govorimo o najmanje tri funkcije udžbenika. Kao produkt kulture udžbenik treba da doprinese konsolidovanju i integrisanju kulturne zajednice, da doprinese održavanju njihovog kontinuiteta, stvarajući, pri tom, pretpostavke za novine i promene. I najzad, značajna funkcija udžbenika je i „da stvori uslove za uklapanje i funkcionisanje pripadnika konkretne socio-kulturne zajednice u savremenom makrokontekstu“ (Trebješanin 2001:15).

Budući da se standardi kvaliteta kreirani za potrebe ovog rada odnose na udžbenik čiju okosnicu, najšire gledano, čini kultura, podrobnije ćemo sagledati funkcije udžbenika sa aspekata funkcija kulture. Udžbenik pored obrazovnih i

vaspitnih ciljeva ima i socijalizujuću funkciju koja se ne može sagledati nezavisno od kulturne. Plut (2003:42) udžbenik definiše kao kulturni produkt i nosilac važne kulturne misije. Budući da je osnovna funkcija udžbenika kulturna misija, funkcije udžbenika ne mogu se sagledati nezavisno od funkcija kulture. Iz artifičnosti²³³ kulturnog Plut izvodi *formativnu*, odnosno *vaspitnu i obrazovnu* funkciju udžbenika. Svaki udžbenik ima funkciju da bude kulturni model, da modeluje kulturno iskustvo čitaoca, tako što će određena iskustva favorizovati ili defavorizovati. Direktno proklamovani cilj udžbenika jeste da modeluje kulturno iskustvo, što autori čine svesno, preko proklamovanih ciljeva i nesvesno, subliminalno,²³⁴ prenoseći sadržaje koji se podrazumevaju, a već su integralni deo našeg kulturnog nasleđa. Formativni potencijal udžbenika srazmerno rano prepoznaju i nemački pedagozi među kojima se šezdesetih godina prošlog veka razvija živa diskusija da li kao pomoć trećem svetu treba "izvoziti i zapadne obrazovne ciljeve" (Krumm/Ohms 2001:1041) čime bi se dovršile kolonijalne pretenzije da se potru postojeće tradicije učenja i poučavanja. Nakon komunikativnog preokreta u didaktici-metodici nemačkog jezika sve je više teoretičara koji smatraju da se u učenju stranog jezika mora uvažiti okruženje učenika i postojeća tradicija učenja i poučavanja. Strani jezik se u skladu sa novim didaktičkim polazištem posmatra kao instrument koji nam pomaže da jezički savladamo datosti koje nas okružuju i da izgradimo sopstveni identitet (*ibidem.*). U tom periodu značajan broj autora sa nemačkog govornog područja pledira za kreiranje regionalnih udžbenika i kurikuluma koji bi odgovarali ciljevima i tradiciji učenja u sredini u kojoj se koriste. Argumente za svoje zahteve mnogi autori nalaze u rezultatima analize diskursa i analiza nastavnog procesa koje nedvosmisleno ukazuju na uzajamni uticaj nastavnog dešavanja, nastavnog jezika i kulturnih obrazaca. Neuvažavanje kulturne determinisanosti neminovno prouzrokuje poteškoće u učenju (*ibid.* 1042).

²³³ Definišuća karakteristika kulture je da je ona ljudsko delo, dakle da je artifična. Budući da čovek stvara kulturu njegov razvoj je vrsta kulturne autogeneze. Iz rečenog autorka izvodi zaključak da je funkcija kulture autogeneza (Plut 2003:45).

²³⁴ Nesvesnih uticaja ne mora biti svestan ni autor udžbenika.

Druga funkcija udžbenika (Plut 2003:47) koja se izvodi iz strukturiranosti kulturnog je njegova *strukturirajuća, orijentišuća, integrativna i autoregulatorna* funkcija. Kulturni fenomeni su strukturirani, a njihova struktura je relativno trajna, što znači da kulturno okruženje deluje kao „asimilaciona shema“ za uticaje kojima smo izloženi. Kulturna matrica omogućava integraciju i uređivanje, odnosno stabilizaciju novih uticaja i iskustva. Po Plutovoj (*ibid.* 46) se ovladavanje kulturnim strukturama može smatrati oblikom opstanka ljudskih bića, budući da je reč o adaptivnom mehanizmu i da ljudi imaju potrebu za osmišljavanjem, asimilacijom iskustva i njihovim strukturisanjem. Konzervirajuća i legitimišuća funkcija kulture se mogu tumačiti kao druga strana stabilizujuće, orijentišuće i integrišuće funkcije kulture. Iz navedene funkcije kulture proizilazi *stabilizujuća* funkcija udžbenika koji ima tri zadatka. Prvi zadatak udžbenika je da uređuje spontana iskustva čitalaca, tako što će ih povezivati, organizovati, definisati ih u odnosu na srodne i sl. Navedenu funkciju udžbenik ispunjava omogućavajući izgradnju pojmova organizovanih u strukturne mreže, odnosno uspostavljanjem pojmovnih struktura. Druga funkcija koja se izvodi iz strukturisanosti kulture jeste vrednosna orijentacija ili uspostavljanje sistema pravila koji reflektuje određenu vrednosnu matricu.²³⁵ I treća funkcija izvedena iz strukturisanosti kulture jeste međufunkcionalno povezivanje, odnosno povezivanje različitih aspekata mentalnog, što doprinosi razvijanju novih sposobnosti. Iz navedenog, po autorki, proizilazi jedan od najznačajnijih zadataka udžbenika, a to je

²³⁵ Ako sagledamo pomenutu funkciju udžbenika u svetlu ciljeva ovog rada, namaće se nekoliko pitanja kao što su: a) na koji način autor koji nije sa nemačkog govornog područja i ne deli iste kulturne vrednosne obrasce, integriše obrasce sopstvene kulture u udžbenik čiju okosnicu čini strana kultura, b) na koji način se integrišu proklamovani obrazovni i vaspitni ciljevi interkulturene lingvopragmatike u tom trouglu udžbenik-ciljevi-kulturni vrednosni obrasci autora udžbenika. Istovremeno je reč o funkciji koja je najsnažniji argument za regionalnu produkciju udžbenika o čemu su u više navrata pisali i brojni nemački teoretičari (Osterloch 1978, Krumm/Ohmas 2001, Gerighausen/Seel 1983, Röttger, 2004 i dr.). Pleoaje za regionalizaciju nastavnih materijala imao je i konkretne posledice, te se tako u okviru Evropske unije 2008/2009 sprovodi projekat "Interkulturni dijalog kroz regionalne udžbenike" u okviru kojeg je kreiran nastavni materijal usmeren na interkulturno učenje, usklađen sa specifičnim datostima, potrebama, interesovanjima i tradicijom učenja bugarskih, poljskih i slovačkih učenika.

sposobnost autoregulacije, odnosno moć da se vlada sopstvenim psihizmom, da se on usmerava i kontroliše. Rezimirajući značaj opisanih funkcija, autorka kaže:

„Smisao tih funkcija je konsolidovanje zajednice, kontinuitet opstanka, integracija svih vrsta na nivou zajednice, odnos onih koji su unutra prema spoljašnjem svetu“ (Plut 2003:47)

Na osnovu prenosivosti kulture moguće je izvesti *vaspitnu* ulogu udžbenika. U skladu sa određenim kulturnim standardima udžbenik oblikuje čitaoce, omogućavajući na taj način opstanak tih kulturnih modela. Značajan aspekt ove funkcije jeste to što udžbenici prenose kulturne sadržaje, ali i omogućavaju osveščivanje takvih sadržaja. Reč je o procesu kulturne samospoznaje koju posreduje udžbenik.

Iz poslednjeg svojstva kulture, njene simboličke prirode, moguće je izvesti sledeće funkcije udžbenika: a) razvijanje novih intelektualnih oruđa i operacija (kao što je razvijanje novih intelektualnih tehnika i strategija, formiranje ličnih kognitivnih strategija i dr.), b) prerada, asimilovanje i akomodiranje iskustva u skladu sa novim kognitivnim strukturama (stvaranje kognitivnih matrica za nova iskustva, preispitivanje postojećih iskustava i emocija i sl.), c) prepoznavanje svojih i tuđih emocija (*ibid.* 49).

Na osnovu analize prikazanih funkcija udžbenika moguće je zaključiti da svaka funkcija ili podfunkcija omogućava ostvarenje ciljeva interkulturne lingvopragmatike, bilo da je reč o razvoju empatije, o osveščivanju sopstvene kulturne determinisanosti ili razvoju ambigviteta.

Kada je reč o konkretnom udžbeniku, on uvek može biti projektovan tako da ispunjava više funkcija, pri čemu su uvek prepoznatljive funkcije koje su dominantne. Kroz praktičnu primenu može se utvrditi da li je udžbenik ostvario projektovane funkcije i, što je još važnije, da li je dobio druge, neprojektovane funkcije.

Zaključno se može reći da se prilikom definisanja standarda kvaliteta koji oslikavaju koncepciju udžbenika za studije germanofonih kultura mora uzeti u obzir specifičnost date oblasti, što će se ujedno odraziti na karakter udžbenika.

Pored osnovnog lingvodidaktičkog teksta takav udžbenik mora sadržati tekstualne, netekstualne i instrumentalne sadržaje koji će omogućiti razvijanje umenja samostalnog intelektualnog rada, sticanje istraživačkih kompetencija i negovanje kulture kritičkog mišljenja.

6.2. Didaktičko oblikovanje udžbenika

Razvoj didaktičke teorije uslovio je i razvoj postavki o didaktičkom oblikovanju udžbenika. Konkretna didaktizacija strukturnih elemenata oličena u udžbeniku uvek je odraz aktuelnih nastavnih metoda, odnosno uvek „oslikava aktuelno stanje u didaktici stranih jezika [...] i manifestacija je metodskih predstava o nastavi nemačkog jezika u određenom vremenskom razdoblju“ (Krumm 2010:1216). Odnos aktuelne nastavne metode i udžbenika osnovni je kriterijum prema kojem je izvršena čuvena klasifikacija udžbenika nemačkog jezika na „pet generacija udžbenika“. Gece (Götze 1994:29) govori o: a) udžbenicima kreiranim u duhu gramatičko-prevodne metode, b) audiolingvalnim i audiovizuelnim udžbenicima u duhu audiolingvalne metode, c) komunikativnim udžbenicima nastalim kao rezultat pragmatičnog obrta u didaktici stranih jezika, d) interkulturno orijentisanim udžbenicima čiji je cilj da omoguće susret kultura i e) udžbenicima koji oslikavaju „mentalistički obrt“ u metodici za koji je karakterističan povratak kognitivnom učenju.²³⁶

Međutim na didaktičko oblikovanje udžbenika osim aktuelne nastavne metode utiče i niz drugih faktora kao što su (Neuner 2003:400): a) predstave koje društvo ima o školi i određenom nastavnom predmetu²³⁷, b) nadređeni vaspitno-pedagoški koncepti, c) institucionalni uslovi, odnosno nastavni planovi i programi, legislativni okvir), d) faktori koji se odnose na jezik,

²³⁶ Krumm se ne slaže sa Geceovim poimanjem mentalističkog obrta i izvođenjem zasebne generacije udžbenika, tvrdeći da se ne može govoriti o konsekvetnom okretu u metodici nastave stranih jezika, već da je reč o napuštanju krute podele metoda. U didaktičkom oblikovanju novih udžbenika navedena promena se prvenstveno ogleda u sve izraženijoj orijentaciji prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike, pri čemu se kombinuju elementi različitih metodičkih koncepata (Krumm 2010:1217).

²³⁷ Nojner pozivajući se na Pifoa (Piepho 1979 cit. prema Neuner 2003:400) govori o *legitimative, reflexive, institutionelle, analytische, konstruktive, materielle Bedingungen*.

tekstove, a koji utiču na selekciju sadržaja, e) pretpostavke psihologije učenja, f) materijalni uslovi kao što su tržište, tiraž, cena, opremljenost udžbenika i sl.) (*ibidem.*).

Već je rečeno da se didaktičko oblikovanje udžbenika ne može oslanjati isključivo na rezultate empirijskih saznanja i da je neophodno poznavanje savremene didaktičke teorije kako bi udžbenik mogao da ispuni mnoštvo funkcija koje mu savremeno obrazovanje nameće. Iz mnoštva didaktičkih postavki na didaktičko oblikovanje udžbenika direktno se odnose (Poljak 1980:33): a) načelo da didaktičko oblikovanje udžbenika mora biti u skladu sa zakonitostima procesa obrazovanja, odnosno autori moraju temeljno poznavati strukturu i zakonitosti procesa obrazovanja, b) načelo da učenje nije transmisija znanja, već da se znanje konstruiše, da je reč o aktivnom procesu formiranja i izgrađivanja znanja, c) načelo poučavanja, pod kojim se podrazumeva pomoć u učenju čija je funkcija da učenje učini racionalnim i ekonomičnim²³⁸, d) načelo komplementarnosti različitih izvora obrazovanja, prema kojem je udžbenik specifičan izvor obrazovanja različit od ostalih izvora: nastavnikovog izlaganja, audiovizuelnih nastavnih sredstava i dr. Udžbenik ima potencijal da misaono vodi učenika u procesu obrazovanja, čime preuzima ulogu mentora (*ibidem.*).

Didaktičko oblikovanje udžbenika najšire se može definisati kao adekvatno strukturisanje njegovog sadržaja. Komponovanjem elemenata strukture udžbenika dobija se struktura sadržaja koja omogućava ostvarivanje njegovih funkcija. U određenju didaktičkog oblikovanja udžbenika neki autori polaze od zakonitosti procesa obrazovanja, odnosno od njegove strukture, pa u skladu sa tim didaktičko oblikovanje sagledavaju kroz prizmu strukture nastavnog procesa. Globalnu strukturu nastavnog procesa čine elementi kao što su uvođenje u nove nastavne sadržaje, obrada novih sadržaja, vežbanje aktivnosti koje omogućavaju razvijanje određenih sposobnosti, ponavljanje usvojenih sadržaja i njihovo evaluiranje. Bez obzira na polazište i razlike u terminološkom određenju, - Kocić (2001:131) govori o strukturisanju sadržaja, a

²³⁸ Zadatak autora prilikom didaktičkog oblikovanja udžbenika jeste da pronađe rešenja koja će pomoći učeniku u učenju ne samo konkretnog predmeta, već i učenja uopšte.

Poljak (1980:35) o oblikovanju pojedine nastavne teme - možemo zaključiti da didaktičko oblikovanje udžbenika podrazumeva njihovo adekvatno strukturisanje.

6.2.1. Strukturne i organizacione komponente udžbenika

Udžbenik ne predstavlja „haotičnu masu činjenica“ već „didaktičku realnost“ uređenu na određen način (Sjatkovski 1981:32, prema Končarević 2002:59). Po Nojneru (Neuner 1994b:8) elementi udžbenika predstavljaju povezane i vizualizovane elemente određene didaktičko-metodičke koncepcije.

Reč je o celovitoj strukturi koju čine strukturni elementi u interakciji. Strukturni elementi se definišu kao neophodni element udžbenika koji „poseduje određenu formu i ostvaruje samo njemu svojstvenim sredstvima aktivni funkcionalni potencijal“ (Zujev 1988:85). Da bi se određeni element udžbenika mogao smatrati strukturnim elementom on mora biti neizostavni deo strukture, mora imati specifičnu formu i određenu didaktičku funkciju, mora biti povezan sa drugim elementima i svoje funkcije mora ostvariti specifičnim sredstvima (Končarević 2002:60). Na strukturu udžbenika stranog jezika utiče veliki broj različitih faktora. Prema Končarevićevoj (*ibidem.*) strukturu udžbenika determinišu imanentne odlike njenih komponenti, sa jedne strane, i spoljašnji uslovi, sa druge. Reč je o psihološkim, gnoseološkim, didaktičkim i metodičkim činiocima, o čijem je uticaju na izradu udžbenika već bilo reči.

Do sada je poduzeto više pokušaja klasifikacije strukturnih komponenata udžbenika koje su polazile od različitih kriterijuma klasifikacije. Kao rezultat su nastale klasifikacije sa različitim brojem elemenata i značajnim razlikama u njihovoj organizaciji. Neke klasifikacije obuhvataju prevelik broj komponenata, što umanjuje njihovu aplikativnu vrednost. Budući da strukturu elemenata razmatramo ne samo sa teorijskog aspekta, već i kao temenlj za izradu standarda kvaliteta, ograničićemo se na analizu dva prikaza strukture koje svoje polazište imaju u poznatoj klasifikaciji elementa udžbenika ruskog pedagoga

Zujeva (Zujev 1988). Kocić (2001:131) nudi jednostavniju klasifikaciju elemenata za koju tvrdi da se ne može smatrati klasifikacijom u pravom smislu te reči, već pregledom elemenata strukture koje dobar udžbenik treba da ima. Strukturne elemente udžbenika Kocić prema funkciji deli na elemente strukture u funkciji *izlaganja sadržaja*, elemente strukture u funkciji *usvajanja sadržaja* i elemente strukture u funkciji *orijentacije u radu sa udžbenikom*. U elemente strukture u funkciji izlaganja sadržaja ubrajaju se: a) tekst, koji se nadalje deli na osnovni i dopunski i b) slike/ilustracije, pod kojima se podrazumevaju različiti vidovi likovno-grafičkog prikazivanja sadržaja. I mi ćemo u ovom radu tekst i ilustrativni materijal tretirati kao elemente strukture u funkciji izlaganja sadržaja. Elemente strukture u funkciji usvajanja sadržaja i efikasnijeg učenja autor naziva i metodičko-didaktičkom aparaturom. Funkcija tih elemenata strukture je da omoguće i olakšaju usvajanje znanja, razvijanje sposobnosti i osposobljavanje za primenu stečenih znanja. U elemente strukture u funkciji orijentacije za rad sa udžbenikom, koje autor naziva i pomoćna aparatura, ubrajaju se elementi koji olakšavaju rad sa udžbenikom. Reč je o sadržaju, bibliografiji, predgovoru i dr. (*ibid* 134).

Oslanjajući se na veći broj klasifikacija ruskih autora Končarević (2002:89-123) definiše specifične parametre strukture udžbenika. Samu strukturu udžbenika autorka analizira na osnovu a) metastrukture udžbenika, b) makrostrukture, c) mikrostrukture, d) prakseosemiotičkih aspekata, e) prakseoinformacijskih aspekata unutrašnje strukture, f) prakseometodičkih aspekata unutarnje strukture²³⁹. Predmet našeg interesovanja su elementi koje autorka ubraja u makrostrukturu udžbenika, a koju čine tekstualni (instrumentalno-praktični tekstovi, teorijsko-spoznajni i instruktivni tekstovi) i vantekstualne komponente (aparatura organizacije usvajanja, ilustrativni materijal).Navedene strukturne elemente ćemo bliže odrediti u daljem tekstu.

²³⁹ *Prakseosemiotički aspekt* podrazumeva pitanja selekcije i organizacije različitih znakovnih sistema u udžbeniku. *Prakseoinformacijski aspekti* unutrašnje strukture podrazumeva pitanja selekcije i organizacije sadržaja, a *prakseometodički aspekt* odabir i primenu obrazovnih i vaspitnih sredstava usmerenih na integraciju u jedinstvenu didaktičku celinu (Končarević 2002:66).

6.2.1.1. Verbalni i vizuelni elementi strukture u funkciji izlaganja sadržaja

Sa aspekta nastave stranih jezika pod verbalnim i neverbalnim elementima strukture izlaganja sadržaja podrazumevamo „kompleks tekstova kao verbalnih, zvukovnih i pisanih saopštenja“ (Končarević 2002:92). U svom određenju Končarević polazi od Arutjunovog pojma tekstoteka pod kojim se podrazumevaju svi materijali za prezentiranje, svi vidovi informacija i kanali njihovog predočavanja. Navedeno određenje smatramo dobrim polazištem za analizu tekstualnih sadržaja u udžbeniku germanofonih kultura, jer su njime obuhvaćeni štampani i auditivni tekstovi različitih žanrova, ilustracije, kolaži, grafike, crteži, instrukcije i dr.

U stručnoj literaturi najčešće se polazi od podele udžbeničkog teksta na osnovni i dopunski, pri čemu centralno mesto u udžbeniku svakako zauzima osnovni tekst, bilo da se shvata kao „sadržaj nastavne teme ili jedinice“ (Kocić 2001:135), bilo kao „vodeći strukturni sistem udžbenika“ (Končarević 2002:90). Udžbenički tekst se definiše kao „zbir komunikativnih jedinica izraženih vizuelnim kompleksom simbola“ (Lukić 1977:39). Funkcija osnovnog teksta je da pruži dovoljan broj relevantnih informacija, koje su naučno utemeljene i povezane u logičan sistem. Osnovni tekst se smatra najvažnijom komponentom strukture udžbenika kom su podređene sve ostale komponente, čija je funkcija da omoguće osnovnom tekstu ostvarenje svoje funkcije. Osnovna funkcija dopunskog teksta je, dakle, da omogući razumevanje i usvajanje sadržaja osnovnog teksta. Osnovni tekst postupno i jasno određuje obim gradiva koji treba da se savlada u određenoj nastavnoj fazi. Po Kociću (2001:135) osnovni tekst odražava didaktičko-metodički pristup gradivu.

I osnovni tekstovi se mogu klasifikovati i sistematizovati prema različitim kriterijumima. Kada kao polazište razmatranja uzimamo karakter i *funkciju* osnovnog teksta razlikujemo teorijsko-saznajne i instruktivno-praktične

tekstove.²⁴⁰Teorijsko-saznajni tekstovi su u funkciji izlaganja, povezivanja i tumačenja osnovnih pojmova nauke. Njihov zadatak je da izlože bitne činjenice određene discipline, da objasne zakonitosti koje važe u toj oblasti. Njihovu osnovu čine činjenice na temelju kojih je moguće izvršiti generalizacije, izvesti zaključke ili formulisati pravila. Stoga se može reći da je reč o tekstovima sa dominantno informativnom funkcijom, čiji je zadatak da doprinesu razvijanju predstava i pojmova. Instrumentarno-praktični tekstovi predstavljaju, najšire gledano, uputstvo za organizovanje učenikovih aktivnosti. Oni ukazuju na puteve, operacije i metode koje će učenicima omogućiti da dođu do određenih znanja. U njima je naglašena dominantna transformaciona funkcija tekstva.

Na temelju Zujevljeve podele Končarević (Končarević 2002:95) osnovni tekst prema nastavnom cilju deli na: a) tekstove sa dominantno komunikativnom funkcijom, koje naziva instrumentalno-praktični, b) tekstove sa dominantno obrazovnom funkcijom, odnosno teorijsko spoznajne tekstove i c) tekstove sa dominantno razvijajućom funkcijom ili instruktivne tekstove, koji treba da omogućе primenu usvojenog znanja. Budući da su karakteristike prva dva tipa već prikazane, zadržaćemo se na osobenostima instruktivnih tekstova. Reč je o tekstovima koji izlažu „algoritam misaonih i govornih operacija i praktičnih radnji usmerenih na razvijanje učenikovih navika za samostalni rad sa gradivom ili za samokontrolu znanja i sposobnosti" (*ibidem.*). Instruktivni tekstovi imaju zadatak da opišu kako treba uraditi određeni zadatak ili vežbu i iz kojih razloga.

Među udžbeničkim tekstovima posebno mesto zauzimaju lingvopragmatički tekstovi, budući da se ne mogu svrstati u samo jednu kategoriju. Oni svakako pripadaju grupi teorijsko-spoznajnih tekstova jer nude informacije o kulturi zemlje čiji se jezik uči. Njihovu osnovu, kao i kod drugih teorijsko-spoznajnih tekstova, čine činjenice na temelju kojih je moguće izvršiti generalizacije i izvesti zaključke, ali zbog svoje transformacione funkcije mogu se smatrati i instrumentalno-praktičnim tekstovima. Končarević (*ibid.* 93) ih

²⁴⁰ Reč je o često citiranoj Zujevljevoj podeli na koju se poziva veliki broj naših autora, između ostalog i Kocić (2003) i Končarević (2002).

tretira kao instrumentalno-praktične tekstove zbog sledećih karakteristika. Lingvopragmatički tekstovi²⁴¹ su uglavnom iz kategorije publicističkih i književnih tekstova koji po stilu pripadaju publicističkom i razgovornom stilu. Treba imati u vidu da je predmet analize autorke bio udžbenik stranog jezika za osnovne škole u kojem, po njenim rečima, naučni tekstovi lingvopragmatičke sadržine imaju slabu primenu, jer ne mogu da deluju emocionalno i estetski na učenika, već samo racionalno. U udžbeniku studija germanofonih kultura za studente nefiloloških fakulteta u skladu sa principima interkulturene didaktike i teorijsko-spoznajni i instrumentarno-praktični tekstovi moraju naći svoje mesto. Primarna funkcija lingvodidaktičkih tekstova je, smatra autorka, komunikativna, a njihov sadržaj, jezik i govor su u funkciji razvijanja produktivnih i receptivnih veština. Lingvodidaktičke činjenice sadržane u njima „pamte se na nivou lokalnih asocijacija [...] dok se činjenice, predstave i generalizacije iznete u njima pamte i usvajaju na nivou parcijalno-sistemskih (u okviru jedne teme ili udžbeničkog paragrafa), unutarstemskih (na nivou nastavnog predmeta) i međusistemskih asocijacija (u okvirima korelativnih veza sa drugim predmetima, u prvom redu maternjim jezikom.)“ (*ibid* 93-94).

6.2.1.2. Elementi strukture u funkciji usvajanja sadržaja

Elementi strukture u funkciji usvajanja sadržaja imaju zadatak da strukturu učenikove aktivnosti, kako bi ga podstakli na aktivno učenje, a samo učenje učinili efikasnijim. Navedeni elementi strukture se u stručnoj literaturi najčešće označavaju kao didaktičko-metodička aparatura koju čine:

1) **Pitanja, zadaci i vežbe.** Ključno pitanje prilikom didaktičkog oblikovanja sadržaja, odnosno osnovnog teksta, jeste selekcija zadataka i vežbi koji omogućavaju postizanje definisanih ciljeva. Ovaj problem je zaokupljao pažnju velikog broja autora, koji su pokušali da kreiraju tipologije ili klasifikacije polazeći od različitih kriterijuma. Pod tipom Hojzerman i Pifo (Häusermann, Piepho 1996:234) podrazumevaju model ili formu koje određena

²⁴¹ Končarević govori o lingvokulturološkim tekstovima.

tipologija diferencira i sistematizuje i to sa tri cilja. Prvi cilj je preglednost, budući da tipologija ima zadatak da slojevite i razgranate tokove učenje svede na osnovne crte i učini ih preglednim. Drugi cilj je otvaranje u čijoj osnovi je diferencijacija koja ukazuje na mnoštvo mogućnosti i na mogućnost izbora. Treći cilj je dostupnost, pod kojom podrazumevamo dokumentovanje mnoštva instrumenata, čime se oni čine vidljivim i postaju upotrebljivi (*ibid.* 234).

Imajući u vidu cilj ovog rada dve klasifikacije zadataka i vežbi imaju poseban značaj. Prva je klasifikacija prema etapama procesa učenja, odnosno prema strukturnim komponentama nastavnog procesa, a druga poznata Hojzermanova i Pifoova tipologija zadataka i vežbi za nastavu nemačkog jezika kao stranog.

U klasifikaciji prema komponentama nastavnog procesa zadatke i vežbanja delimo na (Kocić 2001: 152²⁴²):

- a) uvodna pitanja i zadatke, čija je funkcija da motivišu učenika za rad, da aktiviraju prethodno usvojena znanja, da uvedu novu leksiku i da omoguće učenicima da uvide cilj rada i organizuju sopstvenu aktivnost;
- b) pitanja i zadaci za sticanje novih znanja upućuju učenike na posmatranje, sistematizaciju podataka, komparaciju, uopštavanje, zaključivanje, ali i na različite puteve sticanja znanja;
- c) pitanja i zadaci za vežbanje kojima se usvojena znanja primenjuju u praksi i razvija veština izvođenja određenih aktivnosti;
- d) pitanja i zadaci za sistematizaciju kojima se znanje povezuje u veće celine,
- e) pitanja i zadaci za proveravanje i samoproveravanje.

Hojzermanova i Pifoova (Häusermann/Piepho 1996) tipologija se orijentiše na razvijanje jezičkih veština govora, razumevanja, pisanja i čitanja, na razvijanje interkulturene kompetencije, na zadatke koji omogućavaju autonomno učenje. Kada je reč o veštinama autori zadatke i vežbe dele na zadatke senzibilizacije za zvuk, ton i akcent, zadatke za diferencijaciju leksike, zadatke za prepoznavanje i isprobavanje gramatičkih instrumenata, zadatke

²⁴² Iz podele su izostavljeni zadaci koji nisu relevantni za nastavu stranih jezika.

senzibilizacije za jezičke nijanse, zadatke za razvijanje slobodnog govora, zadatke za razvijanje veštine čitanja, zadatke za razvijanje veštine pisanja i zadatke za eksperimentalno razumevanje i pisanje. Osim navedenih kategorija autori kao zasebnu kategoriju navode: a) „celovite zadatke“ (Ganzaufgaben) u koje ubrajaju projekte, zadatke koji podrazumevaju kompleksnije aktivnosti i istraživanja i b) igre, u koje se ubrajaju one usmerene na razvoj osnovnih veština, ali i igre koje nisu specifične samo za nastavu stranih jezika, kao što su igre *Rollenspiel*, kvizovi, pantomima, zagonetke i dr.

Kada je reč o tipologiji zadataka za interkulturno učenje²⁴³ i za nastavu lingvopragmatike već je prikazana tipologija zadatka autora udžbenika „Sichtwechsel“ koja ima poseban značaj za proces definisanja standarda kvaliteta u delu koji se odnosi na selekciju zadataka i vežbi.

2) ***Ilustrativni materijal.*** Grafičko-slikovno prikazivanje sadržaja moguće je pomoću velikog broja različitih vrsta ilustracija u koje ubrajamo grafikone, crteže, karte, sheme, tabele, fotografije. Značaj ilustracija kao strukturnog elementa udžbenika proizlazi iz velikog broja njegovih funkcija: da potpomogne razumevanje udžbeničkog teksta, da shematski prikaže neke složene odnose, da omogući učenicima da vide konkretne predmete. Pored navedenih funkcija, ilustrativni materijal ima još dve važne funkcije, motivacionu, jer omogućava raznovrsnost predstavljenog sadržaja, kao i estetsku, jer ilustrativni materijal često ima umetnički karakter i time može doprineti estetskom vaspitanju. Ilustracije se koriste kao dopuna osnovnom tekstu i tada imaju funkciju da olakšaju njegovo razumevanje, ali i kao samostalni izvor informacija i tada preuzimaju funkciju teksta. Kada je reč o udžbeniku stranog jezika, ilustrativni materijal ima funkciju da prezentuje i aktivira jezički i govorni materijal, da bude oslonac za razumevanje teksta, da motiviše na samostalnu pismenu i usmenu produkciju, da bude instrument za proveru postignuća. Poseban aspekt svakog udžbenika stranog jezika predstavljaju sadržaji kojima se prezentuju elementi kulture. Značaj ilustrativnih elementa u prezentaciji sadržaja kulture proizilazi iz potencijala

²⁴³ videti potpoglavlje 5.3.6.

ilustrativnog materijala da prikaže realije, atmosferu strane kulturne sredine i da upozna učenike sa predmetima koji nisu specifični za njegovo okruženje (Končarević 2002:102).

Ostali elementi u funkciji usvajanja znanja su zaključci i pregledi, rezimeji, rečnici i instrukcije, od kojih za nastavu stranih jezika rečnici, odnosno registri i instrukcije imaju veći značaj.

3) **Rečnici i registri.** Rečnici i registri predstavljaju azbučne ili abecedne popise pojmova, imena ili naziva sa označenim stranicama na kojima se nalaze. Rečnici mogu biti predmetni, terminološki, imenski, a u udžbenicima stranih jezika posebno mesto pripada leksikografskim registrima, koji se dele na parcijalne leksikografske rečnike i kumulativni udžbenički rečnik. Funkcija kumulativnog udžbeničkog rečnika, koji se obično izdvaja iz makrostrukture udžbenika i nalazi na kraju udžbenika, jeste da pruži popis jedinica novouvedenog leksičkog fonda. Po svom obliku kumulativni rečnik može sadržati elemente više tipova nastavnih rečnika kao što su ortografski, gramatički, slikovni, frazeološki, sinonimski, antonimski rečnik i dr. Udžbenik stranih jezika često ima i druge leksikografske dodatke od kojih je najzastupljeniji gramatički sa listama nepravilnih glagola, prikazima gramatičkih kategorija i sl. (*ibidem.*).

4) **Instrukcije.** Pod instrukcijama podrazumavamo uputstva, vodiče i povratne informacije koje kao dopunska uputstva pomažu učenicima da na najadekvatniji način reše postavljeni zadatak i time uspešnije savladaju gradivo (Kocić 2001:155). Osim toga, instrukcije mogu da upute na druge izvore znanja, što je značajno za udžbenik koji podrazumeva upotrebu informacionih tehnologija i dopunskih materijala. Ovo važi i za udžbenik germanofonih studija.

Na osnovu rečenog se može zaključiti da kvalitet udžbenika ne zavisi samo od kvaliteta osnovnog teksta, već i od kvaliteta didaktičko-metodičke aparature, koja je u tesnoj vezi sa njim i u njegovoj je funkciji. Didaktičko-metodička aparatura ima mnoštvo funkcija koje se odnose na proces usvajanja i primenu znanja, kao i na motivaciju, samoobrazovanje i aktiviranje učenika.

Funkcije didaktičko-metodičke aparature Kocić (2001:150) deli na: a) omogućavanje boljeg razumevanja teksta, efikasnije učenje i primena naučenog, b) misaono aktiviranje učenika u procesu sticanja znanja, usmeravanje ka samostalnom sticanju znanja, omogućavanje sticanja znanja sopstvenom aktivnošću, c) motivacionu funkciju, koja se ostvaruje zanimljivom prezentacijom sadržaja i podsticanjem učenika na učenje.

6.2.1.3. Elementi strukture u funkciji orijentacije u radu sa udžbenikom

Ako je funkcija didaktičko-metodičke aparature da olakša razumevanje i usvajanje teksta, onda se za elemente strukture u funkciji orijentacije u radu sa udžbenikom ili pomoćnu aparaturu²⁴⁴ može reći da olakšava rad sa udžbenikom. Elementi koji su u funkciji orijentacije u radu sa udžbenikom pomažu korisnicima da lakše koriste udžbenik, da lakše i brže dođu do traženih informacija. Reč je o predgovoru, sadržaju i bibliografskim podacima, elementima koji imaju prvenstveno tehničko-informativnu funkciju.

Pod predgovorom se podrazumava tekst instruktivnog karaktera u kom se pružaju informacije o strukturi udžbenika, o simbolima koji se koriste, o mestu udžbenika u udžbeničkom kompletu. Predgovor treba da uputi korisnika na koji način da koristi knjigu. U vreme sve veće individualizacije procesa učenja i usmeravanja ka autonomnom radu predgovor ima sve veći značaj, jer se u njemu mogu dati uputstva i smernice za samostalnu obradu prikazanog sadržaja.

Sadržaj ili pregledan popis naslova i podnaslova sa obeležjem stranica omogućava korisniku da sagleda strukturu udžbenika i da lako i brzo pronađe traženi sadržaj. Sadržaj udžbenik čini preglednim, a njegovu strukturu jasnom.

²⁴⁴ Neki autori kao npr. Kocić, Lj., 2001, Ivić, I., 1976 upotrebljavaju termin pomoćna aparatura.

6.2.2. Standardi kvaliteta udžbenika. Teorijsko određenje

Značaj unapređivanja kvaliteta udžbenika mora se sagledati u kontekstu podizanja kvaliteta obrazovanja u celini. Pozicija udžbenika kao jednog od parametara modernog obrazovanja je specifična, budući da promene kvaliteta udžbenika najbrže mogu uticati na podizanje kvaliteta obrazovnog sistema (Ivić 2008:43). Na kvalitet obrazovanja, osim udžbenika utiču i kvalitet sredine u kojoj se odvija učenje, kvalitet izučavanog sadržaja, opšte i profesionalne kompetencije nastavnika, kvalitet nastavnog procesa, kvalitet didaktičkih sredstava i kvalitet školskih postignuća. Mnoge od navedenih komponenti kvaliteta obrazovanja se sporo i teško menjaju, jer pretpostavljaju promene ekonomske, političke, obrazovno-političke prirode kao i promene zakonske regulative. Utoliko podizanje kvaliteta udžbenika dobija na značaju, budući da se poboljšanjem kvaliteta sadržaja udžbenika mogu otkloniti nedostaci u nastavnim programima i kurikulumima (*ibidem.*).

Standardi kvaliteta udžbenika se definišu kao zahtevi, norme, normativi i kriterijumi koje udžbenik mora da ispuni, da bi na osnovu definisanih merila mogao da se koristi u nastavnom procesu (*ibid.* 43). Kada govorimo o standardima kvaliteta u udžbenicima govorimo o sledećim kategorijama: a) standardi kvaliteta sadržaja udžbenika, b) standardi kvaliteta didaktičkog oblikovanja sadržaja, c) standardi kvaliteta jezika i medijskih karakteristika udžbenika. Na osnovu precizno definisanih i razrađenih kategorija standarda kvaliteta moguće je, smatra Ivić (*ibid.* 45), doći do precizne definicije udžbenika kao posebnog žanra knjige. Svaka formulacija standarda udžbenika oslikava određenu koncepciju škole i učenja.

Standardi kvaliteta su uvek, kao što je rečeno, odraz obrazovne politike, te u tom svetlu moramo sagledati i standarde kvaliteta za udžbenike za osnovnu i srednju školu u Srbiji, koje je Nacionalni prosvetni savet formulisao u pravilniku objavljenom 2010. godine²⁴⁵. Ovim dokumentom utvrđuju se

²⁴⁵ http://www.mpn.gov.rs/propisi/dokumenti/propis-206-Pravilnik-standardi_kvaliteta_udzbenika.pdf - pristupljeno marta 2013.

standardi kvaliteta udžbenika koje treba da ispuni udžbenik, udžbenički komplet ili didaktička sredstva, da bi na osnovu zakonske procedure bili odobreni za korišćenje u osnovnim i srednjim školama u Srbiji. Standardi definisani u pravilniku se odnose na sadržaj, pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke, jezičke, vaspitno-estetske zahteve kao i na grafičku, likovnu i tehničku opremljenost udžbenika. Cilj standarda je da omogući ostvarivanje principa, ciljeva i opštih ishoda obrazovanja. Svaki standard definisan u propisu dopunjen je pokazateljima većeg stepena konkretnosti, koji ih bliže određuje i koji omogućavaju ocenu ispunjenosti standarda.

Standardi kvaliteta su najčešće rezultat rada autorskog tima ili grupe stručnjaka različitih disciplina, a u njihovoj osnovi su tri osnovna uporišta svih kriterijuma kvaliteta: dete, smisljeno učenje i struka. Iz ta tri "sidrišta" Plut i Pešić (2007:11) izvode sve pojedinačne aspekte kvaliteta udžbenika. Dete, odnosno učenik, jeste adresat udžbenika i ukoliko udžbenik nije usmeren ka ciljnoj grupi, on postaje ili previše komplikovan za svog korisnika ili preterano pojednostavljen. Pojednostavljenje se može odnositi na informacijsku šturost, nedostatak problematizacije gradiva, na selekciju gradiva, na izbor ilustracija. Kada govorimo o smislenom učenju kao uporištu, imamo u vidu da je funkcija udžbenika da podrži formalno školsko učenje koje karakteriše sistematsko uvođenje učenika u naučnu disciplinu.

"Žanrovska osobenost udžbenika (i prednost u odnosu na srodne žanrove) jeste upravo njegova moć da podrži usvajanje celovitih i sistematizovanih znanja."

(Plut/Pešić 2007:12)

Da bi postigao taj cilj udžbenik mora da ponudi osmišljeno segmentiranje znanja i jasnu progresiju. Struka kao sidrište podrazumeva da je funkcija udžbenika da uvede učenika u određenu oblast ljudskog znanja. Udžbenici kao reprezentanti određene naučne discipline moraju da uvažavaju stručne standarde koji važe za datu oblast. Pod stručnim standardima određene naučne oblasti podrazumevaju se stručna terminologija, selekcija i sekvencioniranje sadržaja, tačnost sadržaja i karakterističan način mišljenja (*ibid.* 12).

Već je u uvodnom delu ovog poglavlja bilo reči o odnosu teorijskog i empirijskog aspekata i stvaralačkih sloboda autora u kreiranju udžbenika. U razmatranju ovog problema Ivić (2008:56) navodi tri ključne činjenice. Udžbenik ima određene obrazovne i kulturne funkcije koje neminovno predstavljaju ograničenje autorskih sloboda. Druga činjenica je da se uvek definišu osnovni standardi kvaliteta udžbenika pod kojima se podrazumeva minimum ili donji prag kvaliteta udžbenika, što autoru daje dovoljno prostora za ispoljavanje autorske slobode. I najzad, kod definisanja velikog broja standarda kvaliteta autorima je ostavljeno više različitih mogućnosti za ispunjenje tih standarda. Osnovni zahtevi se, dakle, mogu ispuniti i raznovrsnim originalnim rešenjima.

Pred nama je, dakle, zadatak da definišemo minimum ili donji prag kvaliteta za udžbenik studija germanofonih kultura. Da bismo ostvarili taj cilj, neophodno je da analiziramo šta se u savremenoj didaktici smatra minimumom kvaliteta.

U analizi kriterijuma kvaliteta Plut/Pešić (2007:13) polaze od razlike između minimalnih kriterijuma kvaliteta i kriterijuma kvaliteta novije generacije. U minimalne kriterijume kvaliteta autorke ubrajaju sadržinsku analizu knjige, prihvatljiv kvalitet naloga, kompletnost informacija za proces učenja i razumevanja, reprezentativnost znanja sa stanovišta struke, tačnost informacija, razumljivost i korektnost jezika. U drugu generaciju kriterijuma kvaliteta ubrajaju se koherentnost teksta, problematizacija znanja, grafička podrška strukturi knjige, raznoobraznost načina prikazivanja sadržaja, ravnomerna gustina informacija, razvijena metakognitivna podrška u učenju.

1) **Kvalitet strukture**²⁴⁶ se odnosi na: a) kvalitet sadržinske strukture (način sekvencioniranja i organizovanja gradiva) b) kvalitet formalne strukture (likovno-grafička, strukturalna rešenja za označavanje sadržinske strukture knjige). Iako su svi aspekti važni, neki aspekti strukture imaju veći značaj, te je tako najvažnije da udžbenik ima jasnu sadržinsku strukturu, što znači da „su problemske i tematske celine organizovane tako da prate osnovnu logiku i

²⁴⁶ Autorke govoreći o kvalitetu strukture kao kriterijumu kvaliteta govore o „prepoznatljivom radu na formiranju mreže pojmova“ (Plut/Pešić 2007:13).

tematsko-pojmovnu matricu naučne discipline“ (*ibid.* 14) za koju se udžbenik koristi. Udžbenik mora da ima osmišljen i realizovan princip organizacije sadržaja, što znači da sadržaj mora biti hijerarhijski organizovan i da se teme ne mogu samo linearno nanizati. Sadržinska struktura udžbenika, kao što je već rečeno, mora biti usklađena sa zahtevima koje postavlja data disciplina, a od nje će zavisiti i koliko će biti čvrsta struktura sadržaja. Kada je reč o stranom jeziku, ili u našem slučaju studijama kulture, struktura ne mora biti čvrsta jer se tekstovi mogu organizovati po različitim principima.

2) **Kvalitet naloga** (zadataka, vežbanja, akcija) omogućava udžbeniku da izvrši svoj osnovni zadatak, a to je razvijanje novih kompetencija njegovih korisnika. Analizirajući kvalitet naloga autorke prave razliku između formalnih i sadržinskih karakteristika naloga, posebno naglašavajući aspekt naloga koji se odnosi na vrstu kompetencija koje nalozi podržavaju. Podupirući određen tip učeničke aktivnosti nalozi doprinose razvijanju određenih kompetencija. Kvalitet naloga može se definisati na nivou pojedinačnih i na nivou grupa naloga (*ibid.* 20). Neke karakteristike naloga ispoljavaju se samo kada naloge sagledavamo u grupi i stoga ih autorke izdvajaju u zasebnu grupu. Kada je reč o kvalitetu pojedinačnih naloga neophodno je da nalog bude: a) valjan, da postoji pitanje na koje se traži odgovor ili zadatak koji treba rešiti, b) da bude relevantan, tj. da se odnosi na bitne aspekte sadržaja, jer autor upravo njima naglašava bitne aspekte sadržaja i najvažnije nastavne ciljeve, c) precizan, odnosno da sadrži jedan, a ne više zadataka i da bude ostvarljiv, d) razumljivo formulisan, e) po težini usaglašen sa nivoom znanja i sposobnostima učenika, kao i da udžbenik sadrži naloge koji su različiti po težini, kako bi odgovarao učenicima sa različitim sposobnostima. Kvalitet grupe naloga ogleda se u raznovrsnosti kompetencija koje podržavaju i raznovrsnosti formi naloga. Budući da je osnovni cilj udžbenika i naloga da dovede do formativnih promena tako što će izraditi važne kompetencije kod učenika, bitno je da oni budu usmereni ka različitim kompetencijama. Nalozi se, stoga, moraju usmeriti ka usvajanju činjeničnog, konceptualnog, proceduralnog i metakognitivnog znanja. Raznovrsnost forme naloga podrazumeva da udžbenik mora sadržati

pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, višestrukog sparivanja, dopunjavanja, zaokruživanja i dr. (*ibid.* 21).

3) **Reprezentativnost znanja sa stanovišta struke.** Udžbenik uvek reprezentuje oblast znanja za koji je kreiran i to specifičnim izborom pojmova, osnovnih činjenica, načinom njihovog izlaganja, tipom naloga. Shodno tome usvajanje novih znanja podrazumeva i usvajanje specifičnih metoda, tehnika i procedura saznavanja i, što je sa aspekta ovog rada od posebnog značaja, razumevanje specifičnih modela mišljenja, formiranje određenih vrednosti i obrazaca ponašanja (*ibid.* 22).

4) **Razumljivost i korektnost jezika** u kontekstu nastave stranih jezika i kulture otvara i neka dodatna pitanja kao što su odnos maternjeg i stranog jezika, pristup nemačkom jeziku kao L3. Budući da didaktika daje različite odgovore na to pitanje, problem jednojezičnosti se mora rešavati u skladu sa zahtevima formulisanim u kurikulumu i zahtevima tržišnih principa.

Navedeni kriterijumi se smatraju minimalnim kriterijumima kvaliteta koje je moguće dopuniti kriterijumima kvaliteta druge generacije. **Koherentnost teksta** kao kriterijum kvaliteta druge generacije podrazumeva da tekst odlikuje jasna tematsko-problemska struktura, jasan, logičan tok razvoja teme. Razvoj teme autorke definišu kao čuvanje osnovne tematske niti i kontinuiteta izlaganja. Kada je reč o udžbeniku za studije kulture značajno je da struktura mora ličiti na „preparat koji se grozda oko nekog jezgra“ ili mora odgovarati modelu kristalne rešetke, jer se na taj način nezavisni segmenti mogu okupiti oko jedne problemske matrice (*ibid.* 24). Pod **problematizacijom znanja** kao kriterijumom kvaliteta podrazumevamo: a) organizaciju sadržaja prema problemskim celinama, što veoma pogoduje nastavi studija kulture, a ne prema hronološkom ili tematskom redosledu, b) problematizaciju načina izlaganja koja podrazumeva da se prilikom prezentacije sadržaja otvore svi relevantni problemi, čime bi se znanje prikazalo ne kao apsolutno i nepromenjivo, već kao kontinuirani proces dolaženja do odgovora. Pod problematizacijom se misli i na otvorenost za probleme koji nemaju jednoznačan odgovor ili je na njih moguće dati više odgovora u zavisnosti od perspektive i polazišta. **Grafička podrška**

strukturi knjige kao kriterijum kvaliteta obuhvata upotrebu grafičkih sredstava u funkciji podrške u uočavanju strukture, čime se olakšava proces učenja. U grafička sredstva ubrajamo boju, fontove, strelice, ali i različite načine organizacije teksta na stranici, strukturu naslova i podnaslova, boksove i dr. Upravo je mogućnost udžbenika da pruži dobru preglednost date oblasti njegova važna žanrovska karakteristika, jer on zahvaljujući toj karakteristici može da omogući učeniku da se orijentiše u procesu učenja, bilo na osnovu sadržaja, bilo na osnovu specifičnog izgleda stranice koji svojom organizacijom omogućava orijentaciju. Osnovna funkcija prostorne organizacije stranice i likovno-grafičkih rešenja jeste da se omogući jasan tok informacija u lekciji (*ibid.* 28). Raznoobraznost načina prikazivanja sadržaja kao kriterijum kvaliteta ima poseban značaj za udžbenik studija kulture jer je reč o mogućnosti udžbenika da različite sadržaje prezentuje različitim simboličkim sistemima. Naracija se dopunjava ilustracijom, slikom, grafikonom, ili tabelom koja može imati više funkcija - da objasni prikazani odnos, da ga personifikuje itd. Upotrebom ilustracija različiti aspekti istog sadržaja mogu se prikazati na različite načine. Da bi postigla taj cilj ilustracija mora biti funkcionalna, što znači da svojim „posebnim moćima doprinosi razradi osnovne problemske linije u udžbeniku“ (*ibid.* 29). Za udžbenik studija kulture posebno je značajan potencijal ilustracije da prikaže sadržaje: a) koji je nemoguće ili veoma teško prikazati verbalno, b) čije je ilustrativno prikazivanje efikasnije od verbalnog, kao u slučaju kulturno determinisanih fenomena koji učenicima nisu poznati iz sopstvenog okruženja. Ukupna ocena funkcionalnosti ilustracija u udžbeniku zavisi i od raznovrsnosti upotrebljenih ilustracija²⁴⁷. Posebno značajan kriterijum kvaliteta udžbenika jeste **razvijena metakognitivna podrška učenju** pod kojim podrazumavamo sredstva koja se koriste u udžbeniku kako bi se učenik planski i vidljivo podržao u učenju. Sredstva u udžbeniku u funkciji metakognitivnog vođenja procesa učenja su: a) ukazivanje na strukturu teksta (jasno obležena struktura udžbenika i lekcija podrška je procesu učenja, a ona se podstiče pravljenjem planova izlaganja, rezimiranjem na kraju tematskih celina i adekvatnim

²⁴⁷ Ilustracije su: fotografije, simboličke ilustracije kao što su sheme, grafikoni, karte i sl.

dizajniranjem), b) potpomaganjem problemskog pristupa sadržaju jasnim definisanjem problema, ukazivanjem na odnose između problema, nuđenjem plana za rešavanje problema, ukazivanjem na kontekstualne uticaje na definisanje problema, na njegovo rešavanje i kvalitet rešenja, c) uputstva za samoocenjivanje učenika, koja moraju sadržati kriterijume za ocenjivanje sopstvenog napredovanja²⁴⁸.

Kada je reč o nastavi nemačkog jezika kao stranog, osim već pomenutih standarda definisanih u Manhajmskom izveštaju razvijen je veliki broj standarda kvaliteta koji se odnose na različite aspekte nastave ili različite didaktičke principe. Na ovom mestu ćemo se ograničiti samo na standarde kvaliteta koji su u funkciji didaktizacije strukturnih i organizacionih komponenti udžbenika studija germanofonih kultura, a to su standardi koji se odnose na udžbenike koji podstiču autonomno učenje, standardi koji se tiču lingvopragmatike nemačkog jezika i standardi koji su u skladu sa savremenim didaktičkim tendencijama kao što su integracija savremenih tehnologija, razvijanje različitih strategija učenja, uvažavanje pluricentričnosti nemačkog jezika i sl.

6.2.2.1. Kriterijumi za didaktičko oblikovanje po Nodariju

Već u uvodnom delu članka o kriterijumima za udžbenik usmeren ka razvijanju autonomije "*Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke*" autor napominje da je spisak kriterijuma nepotpuni instrument namenjen autorima udžbenika. Osnovna funkcija spiska kriterijuma je da prikaže različite mogućnosti kreiranja udžbenika koje omogućavaju autonomno učenje. Spisak, smatra autor, predstavlja popis poželjnih strukturnih i organizacionih elemenata, koji se ne mogu u celosti realizovati u jednom udžbeniku (Nodari 1999:200). Izbor određenih kriterijumima kao i kreiranje koncepcije udžbenika u celini zavise od nekoliko faktora, od ciljne grupe kojoj je udžbenik namenjen, od

²⁴⁸ Prikazani kriterijumi prema Plut i Pešić predstavljaju samo deo kriterijuma. Prilikom selekcije kriterijuma imali smo u vidu ciljnu grupu kojoj je namenjen udžbenik, a to su studenti nefiloloških fakulteta i specifičnost discipline za koju se udžbenik koristi.

tradicije učenja i od mesta na kom se nastava izvodi, u zemlji čiji se jezik usvaja ili van nje.

Govoreći o strukturnim i organizacionim elementima udžbenika Nodari napominje da se ne može predvideti u kojem će se pravcu kretati razvoj udžbenika, ali da će uprkos sve većem značaju elektronskih medija, štampani udžbenik ostati osnovno nastavno sredstvo i u daljoj budućnosti. U skladu sa aktuelnim razvojem autor navodi sedam elemenata udžbenika koje svaki autorski tim treba da prilagodi specifičnim uslovima učenja, ciljnoj grupi i ciljevima učenja. Reč je o udžbeniku sa kasetom ili CD-om, radnoj svesci za leksičke vežbe, radnoj svesci za gramatičke vežbe, priručniku za nastavnika, dnevniku učenja za učenike, dopunskom materijalu sa interneta i mogućim dopunskim elementima u koje se ubrajaju videofilmovi ili CD-ROM (*ibid.* 201-203). Za svaki element sadržan u katalogu autor definiše pokazatelje koji se odnose na:

- ciljeve i funkcije datih elemenata (npr. element- vidofilmovi; pokazatelj: imaju funkciju da pripreme učenike za praćenje televizijskih emisija),
- bliže ih definiše (npr. element - učenički dnevnik učenja; pokazatelj: sadrži pitanja o procesu učenja, sadrži kontrolne liste, kvizove i kratke testove),
- način upotrebe elementa (npr. element- radna sveska za leksičke vežbe; pokazatelj: učenici je mogu samostalno upotrebljavati),
- kvalitativno određenje elementa (npr. element- udžbenik; pokazatelj: grafički ujednačen i pregledan).

Autonomno učenje se u udžbenicima može podsticati implicitno, izborom određenih tipova vežbi i zadataka, kao i eksplicitno, preko određenih aktivnosti (*ibid.* 204). Autor eksplicitnim ponudama daje veći značaj, smatrajući da odlučujuće doprinose razvoju autonomije u učenju. Spisak kriterijuma za podsticanje autonomnog učenja, po autoru, kreiran je na osnovama rezultata istraživanja psihologije učenja koji se odnose na procese autonomnog učenja, kao i didaktičkih principa koji se tiču podsticanja autonomnog učenja.

Kriterijumi za kreiranje udžbenika koji podstiču autonomno učenje, definisani u ovom spisku, odnose se na sedam strukturnih i organizacionih elemenata udžbenika i sadrže od dva do osam pokazatelja. Ti elementi su:

1. Aparatura orijentacije u udžbeniku i nastavnom procesu razložena na: a) aparaturu orijentacije u udžbeniku, b) razumljivost instruktivnih tekstova, c) orijentaciju u kurikulumu (*ibid.* 203-204).

2. Prenošenje odgovornosti, razložena na: a) količinu gradiva, b) sadržaje, c) socijalne forme, d) zadaci, vežbe i aktivnosti (*ibid.* 204-205).

3. Promišljanje procesa učenja, razložena na: a) metakognitivno znanje, b) tehnike učenja, samokorekturu i samoevaluaciju, c) promišljanje komunikativnih strategija, d) promišljanje različitih mogućnosti usvajanja jezika (*ibid.* 205-206).

4. Prošireni vidovi učenja razloženi na: a) upravljanje nastavnom formom, b) podrška u propratnom materijalu (*ibid.* 206).

5. Upotreba stranog jezika usmeno i pismeno razložena na: a) upotrebu jezika u učionici, b) u okruženju, c) u direktnom kontaktu, d) u indirektnom kontaktu (*ibid.* 207).

6. Promišljanje o jeziku (*Language awareness*) razloženo na: a) opažanje nemačkog u neposrednom okruženju, b) razmatranje razlika između L2 i L3, c) uviđanje policentričnosti nemačkog jezika, d) uviđanje multifunkcionalnosti jezika (*ibid.* 208).

7. Interkulturno učenje razloženo na a) izbor tema, b) problematizacija stavova i vrednosti, c) uviđanje kulturne determinisanosti verbalnih normi, d) uviđanje kulturne determinisanosti neverbalnog ponašanja i običaja (*ibid.* 208-209).

Sa aspekta našeg interesovanja među navedenim kriterijumima posebno su značajni kriterijumi koji se odnose na interkulturno učenje. Prilikom izbora tema treba, sugerišu napred navedeni kriterijumi, selektovati one koje pružaju informacije o „stvarnom životu“ određene regije nemačkog govornog područja i omogućavaju poređenje sa okruženjem učenika. U izboru tekstova prednost se mora dati autentičnim tekstovima. Kada je reč o predstavama i vrednostima,

one moraju biti sadržane u tekstovima i ne smeju biti ograničene samo na jednu socijalnu grupu. Tekstovi moraju sadržati prikaz konkretnih slučajeva koji će podstaći na poređenje sa sopstvenom stvarnošću i na razmišljanje. Kada je reč o kulturno determinisanim verbalnim normama udžbenik mora nuditi sadržaje: a) koji ih prikazuju, b) koji prikazuju regionalne razlike u njihovoj upotrebi, c) koji prikazuju tabu teme i jezička sredstva koja ih izražavaju. Sadržaji koji prikazuju kulturno determinisane neverbalne norme i rituale moraju obuhvatati: a) različito kulturno determinisane vidove neverbalnog ponašanja, b) specifične vidove ponašanja u različitim socijalnim situacijama, c) običaje specifične za različite zemlje nemačkog govornog područja, d) tabuizirane gestove (Nodari 1999:213).

6.2.2.2. Kriterijumi kvaliteta valorizacije udžbenika po Funku

Potrebu za redefinisanjem standarda kvaliteta za udžbenike nemačkog jezika Funk (Funk 2004:41) obrazlaže s jedne strane novim saznanjima u didaktici stranih jezika, a sa druge uniformnošću udžbenika proizvedenih u Nemačkoj. Većina udžbenika nemačkih izdavačkih kuća sadrži identične, često i vizuelno uniformisane strukturne elemente. Pored CD-a i dopunskih zadataka za rad sa internetom svi savremeni udžbenici sadrže fonetske vežbe, tabelarne prikaze gramatičkih fenomena, iste tipove vežbanja i zadataka, koji odgovaraju nivoima Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike (*ibidem.*). Nedostaci današnjih udžbenika za nemački jezik mogu se sagledati sa nekoliko aspekata, sa didaktičko-metodičkog, pedagoškog, sa aspekta konstruktivističke teorije učenja. Sa didaktičko-metodičkog aspekta glavnim deficitom udžbenika može se smatrati ograničen repertoar vežbi i zadataka, koji često nije u zadovoljavajućoj meri povezan sa jezičkim potrebama ciljne grupe. Sa pedagoškog aspekta deficit je očigledan u nedovoljnoj vremenskoj i prostornoj prilagođenosti udžbeničkog sadržaja aktuelnoj situaciji, u nedovoljnom poznavanju ciljne grupe, njenih individualnih potencijala ili problema. Današnji udžbenici onemogućavaju stvaranje radne klime u čijem središtu je sam učenik,

ne podstiču u dovoljnoj meri razvijanje različitih strategija učenja niti autonomiju u učenju. Sa aspekta konstruktivističkog pristupa učenju, današnji udžbenici ne omogućavaju proces samostalne konstrukcije znanja u skladu sa dispozicijama i motivacijom učenika, jer ne nude paušalne ciljeve, metode i sadržaje koji bi omogućili njihovu realizaciju (*ibid.* 42).

Analizu značaja udžbenika u savremenoj nastavi Funk završava konstatacijom da udžbenik ne čeka sudbina jezičkih laboratorija jer on može, ukoliko su u njemu sjedinjeni teorija i praksa, da preuzme funkciju teorijski fundiranog, uređenog programa učenja. U savremenim uslovima učenja od udžbenika se ne može očekivati da bude sveobuhvatan. Udžbenik treba shvatiti kao instrument koji će nastavnicima omogućiti da se okrenu individualnim potrebama učenika, time što će ih osloboditi dela pripremnih radnji, selekcije sadržaja i njihove didaktičke obrade. Potencijal udžbenika Funk ne vidi u sveobuhvatnijoj ponudi različitih sadržaja, već u omogućavanju socijalne kooperacije u procesu učenja stranih jezika. Drugi potencijal udžbenika autor vidi u domenu stručnog usavršavanja nastavnika. Ukoliko su usklađeni sa zahtevima savremene didaktike i metodike stranih jezika udžbenici mogu biti instrument za detaljno i eksplicitno upoznavanje sa novim didaktičkim pristupima. I najzad, značaj udžbenika u budućnosti mogao bi se ogledati u razvoju udžbenika kao "socijalnog scenarija" koji bi omogućio organizovanje socijalne interakcije, odnosno komunikativnog zajedničkog učenja. Skicirani razvoj udžbenika postavio bi nove zahteve pred autore udžbenika, koji se ne bi više bavili "programiranjem tipologija i matrica zadataka, već individualnim procesima učenja, strukturama grupa, kognitivnim i emocionalnim procesima" (*ibid.* 43).

U osnovi Funkovih standarda kvaliteta za udžbenike nemačkog jezika nalazi se dakle, skicirana izmenjena uloga udžbenika.

U "Predlogu za evaluaciju udžbenika u 12 kvalitativnih oblasti" Funk (Funk 2004:41-47) formuliše kriterijume kvaliteta, iako ostavlja otvoreno pitanje da li je sa aspekta individualno i multifaktorski determinisnog procesa učenja i mnoštva različitih didaktičkih pozicija moguće definisati šta je kvalitet

udžbenika. Uprkos takvom stanju, moguće je, smatra autor, formulirati grupu kriterijum kvaliteta utemeljenu na didaktičkim polazištima. Uz svaki kriterijum kvaliteta autor definiše i indikator čija je funkcija da ograniči individualno tumačenje kriterijuma. Sam spisak, po autoru, treba shvatiti kao otvoreni radni instrument koji se može dopunjavati.

U svom registru Funk pravi razliku između dvanaest standarda kvaliteta od kojih ćemo analizirati kriterijume relevantne za nastavu lingvopragmatike (*ibid.* 44-47). Prvi kriterijum odnosi se na medijsku opremljenost i medijsku koncepciju. One obuhvataju indikatore koji ukazuju na postojanje CD-a, CD-ROMa, popisa internet stranica koje dopunjuju sadržaj udžbenika. Drugi kriterijum se odnosi na usklađenost sadržaja sa Zajedničkom evropskog okvira za žive jezike, sa *Profile deutsch*²⁴⁹ i sa važećim kurikulumom. Treći kriterijum omogućava analizu usklađenosti sa raspoloživim fondom časova, sa strukturom kursa, sa kompetencijama nastavnika koji će udžbenik koristiti. Kriterijumi 4-7 se odnose na veštine čitanja, razumevanja, govora i pisanja. Kriterijum osam se odnosi na koncepciju zadataka i vežbi, a kao indikator se navodi koncept integrisanog razvijanja veština. Kriterijum devet odnosi se na sadržaje gramatike i fonetike, a kriterijum deset na leksički fond. Kriterijum jedanaest se odnosi na lingvopragmatičke sadržaje, a kao pokazatelji kvaliteta se navode: a) teme koje se obrađuju, a koje su usklađene sa zahtevima Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike eksplicitno i implicitno prenose znanja iz lingvopragmatike, b) nastavni cilj je kako lingvopragmatika u pragmatičnom značenju tako i interkulturno usmerena lingvopragmatika, čiji je cilj senzibilizacija za sopstveno i tuđe opažanje, c) uvažavanje motivacije, usmerenost na stvarne potrebe polaznika. Kriterijum dvanaest se odnosi na evaluaciju i autoevaluaciju koji se posmatraju kao integralni deo nastavnog procesa.

²⁴⁹ *Profile Deutsch* (2002) je dokument namenjen autorima kurikuluma, udžbenika, ispitivačima i nastavnicima nemačkog jezika. Funkcija im je da korisnicima pomognu da u skladu sa nivoima Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike definišu nastavne ciljeve, kreiraju nastavne materijale, programiraju i evaluiraju nastavni proces, kreiraju testove i druge materijale za evaluaciju postignuća.

Značaj Funkovih kriterijuma ogleda se u naglašavanju značaja lingvopragmatičkih sadržaja i dvojakog cilja sa kojim se obrađuju, pragmatikog i interkulturnog učenja.

6.2.2.3. Krumov Stokholmski katalog kriterijuma kvaliteta

Stokholmski katalog kriterijumi kvaliteta za valorizaciju udžbenika nemačkog jezika kao stranog u nordijskim zemljama (Krumm 1994b:100-105) rezultat je rada tokom dva seminara održana 1983. i 1984. godine posvećena pitanju udžbeničke analize. Katalog se odnosi na udžbenik u celosti i na određene aspekte nastave stranih jezika, jezik, gramatiku, aparaturu usvajanja. Najviše pažnje u registru posvećeno je pitanju lingvopragmatike, zbog čega je često bio predmet kritike. Sa aspekta ovog rada, njegov značaj upravo proizilazi iz orijentacije ka lingvopragmatičkim sadržajima. Iako se katalog sa aspekta današnje didaktike ne može smatrati potpunim, kriterijumi formulisani u njemu i danas su validni i mogu poslužiti kao temelj za razvijanje registra kriterijuma kvaliteta.

Krumov Stokholmski katalog kriterijuma obuhvata osam celina: strukturu udžbenika, grafičku podršku strukturi, usklađenost sa planom i programom, sadržaj/ lingvopragmatiku, jezik, gramatiku, vežbe i perspektivu učenika. Svaku stavku prati od jednog do četiri pitanja koja omogućavaju lakšu interpretaciju kriterijuma. Nama najzanimljivija celina *Sadržaji / lingvopragmatika* nadalje je segmentirana na: ljude koji se prikazuju u udžbeniku, svakodnevicu, geografiju i privredu, društvo, kulturu, književnost, istoriju i prikaz zemlje u kojoj se jezik usvaja. Već iz navedenih kategorija je prepoznatljivo didaktičko polazište koje je poslužilo kao temelj za selekciju. Očita je usmerenost ka interkulturnom pristupu, oličena u prikazu sopstvene zemlje i kontrastiranju.

Kada je reč o osnovnom lingvopragmatičkom tekstu od njega se zahteva da: a) informacije koje sadrži budu tačne, b) bude primeren starosti učenika, c) bude ujednačen, d) bude problemski orijentisan e) bude interesantan i motiviše

na rad, f) sadrži raznoobrazne sadržaje, f) omogućava kontrastiranje kultura (*ibid.* 101).

Osobe koje se prikazuju u udžbeniku moraju učenicima omogućivati identifikaciju, moraju pobuđivati njihova interesovanja, moraju u istoj srazmeri predstavljati ženske i muške osobe i moraju izbegavati klišeisan prikaz rodni uloga (*ibid.* 101). Svakodnevnica prikazana u udžbeniku mora obuhvatati prikaz života u različitim sredinama, u gradu i na selu, mora tematizovati svakodnevni život u porodici, školi, radnom okruženju, u slobodno vreme. Osobe prikazane u udžbeniku moraju reprezentovati različite socijalne slojeve, a prikaz svakodnevnog života se mora odnositi na sve zemlje nemačkog govornog područja. Kada je reč o geografiji i privredi težište je na ilustrativnom materijalu, te se tako očekuje da udžbenik sadrži različite tipove ilustrativnog materijala kao što su geografske karte, fotografije, prikazi koji ilustruju različitost prirode i industrije (*ibid.* 102). Prikaz društva mora oslikavati političke, privredne i društvene odnose, mora prezentovati razlike u političkim i ekonomskim sistemima i uslovima života u pokrajinama, zemljama i kantonima zemalja nemačkog govornog područja. Osim navedenih sadržaja udžbenik treba da tematizuje i aktuelna pitanja kao što su: zaštita životnog okruženja, problem nezaposlenosti, izazovi digitalne ere, pitanje trgovinskih odnosa zemalja nemačkog govornog područja i zemlje u kojoj se jezik uči. U domenu kulture od udžbenika se zahteva da adekvatno prikazuje običaje, praznike, upoznaje sa umetnošću, muzikom, pozorištem, filmom, a da pri tome ne zapostavlja pitanja kulture mladih i alternativne kulture (*ibid.* 102). U udžbeniku nemačkog jezika i dalje mora biti mesta za književnost, za poeziju, kratke priče i druge vidove književnog izraza. Kada je reč o istorijskim sadržajima, mora se voditi računa o njihovom značaju, kao i o značaju istorijskih događaja koji su determinisali odnos zemalja nemačkog govornog područja i zemlje učenika. Pod prikazom sopstvene zemlje Krum podrazumeva da udžbenik mora nuditi sadržaje, koji sa jedne strane omogućavaju istraživanje odnosa zemalja nemačkog govornog područja i sopstvene zemlje, a sa druge,

predstavljaju impuls za jezičku produkciju na nemačkom jeziku o odnosima, običajima, privredi i socijalnom sistemu u sopstvenoj zemlji (*ibid.* 102) .

6.2.3. Implikacije za definisanje standarda kvaliteta

Ukoliko se u definisanju standarda kvaliteta udžbenika germanofonih kultura primene konstrukcijska rešenja proizišla iz savremene teorije udžbenika i interkulturene didaktike, udžbenik može doprineti postizanju ciljeva lingvopragmatike na interkulturnim osnovama, odnosno razvoju interkulturene kompetencije. Da bi udžbenik mogao da ostvari svoje funkcije, u koje u slučaju udžbenika za germanofone studije ubrajamo i formiranje interkulturene kompetencije, neophodno je da se formulišu standardi kvaliteta za sve nivoe makrostrukture. Interkulturni pristup se ne sme ograničiti samo na sadržinski plan udžbenika, jer strukturno-organizacioni plan odražava specifičnost didaktičkog oblikovanja sadržaja, te posredstvom instruktivnog materijala doprinosi ostvarenju ciljeva interkulturene lingvopragmatike.

Smatramo da standardi kvaliteta udžbenika za predmet studije germanofonih kultura treba da oslikavaju koncepciju udžbenika utemeljenu na sledećim principima:

- 1) interkulturalna usmerenost,
- 2) usmerenost na razvijanje autonomije u učenju,
- 3) usmerenost na razvijanje ključnih kompetencija i socijalnih veština,
- 4) usmerenost na razvijanje metakognicije i kritičkog mišljenja,
- 5) usmerenost na potrebe, interesovanja, predznanja studenata
nefiloloških fakulteta,
- 6) uvažavanja policentričnosti nemačkog jezika,
- 7) multimedijalna prezentacija sadržaja.

6.3. Predlog kataloga standarda kvaliteta udžbenika germanofonih kultura

Standardi kvaliteta predloženi u katalogu predstavljeni su na isti način i imaju istu strukturu teksta kako bi bili praktično upotrebljivi. Grupisani su u pet gupa izvedenih na osnovu strukture udžbenika.

Prva grupa standarda se odnosi na kvalitet elemenata u funkciji orijentacije u udžbeniku.

Druga grupa standarda se odnosi na sadržaj udžbenika (pod sadržajem mislimo na sadržaj osnovnog, dopunskog i pojašnjavajućeg teksta).

Treća grupa se odnosi na didaktičko oblikovanje sadržaja (reč je o aparaturi za organizaciju usvajanja kao vantekstualnoj komponenti).

Četvrta grupa se odnosi na standarde kvaliteta jezika udžbenika.

Peta grupa se odnosi na standarde dopunskih, multimedijalnih materijala (kao element spoljašnje stukture udžbenika).

Tekst standarda sastoji se od formulacije standarda i dodatnog objašnjenja. Formulacija standarda je ograničena na nominalnu frazu i odnosi se na aspekt kvaliteta udžbenika koji se njime određuje. Dodatno objašnjenje sadrži razjašnjenje standarda i stručno obrazloženje kojim se obrazlaže njegovo uvođenje i objašnjava njegova funkcija.

I Grupa: Standardi kvaliteta elemenata u funkciji orijentacije u udžbeniku

I 1 Sadržaj udžbenika i njegova funkcionalnost

- Udžbenik ima pregled sadržaja organizovan po problemskom principu.
- Sadržaj sadrži podelu na tematsko-problemske blokove i pojedinačne teme koje se unutar njih obrađuju.
- Struktura je grafički izražena upotrebom određene boje i fonta, sadrži vinjete i ikonice kojima se označavaju isti sadržaji (jezičke veštine, mediji, socijalne forme).

I 2 Preglednost i jednoobraznost likovno-grafičkog dizajna

- Grafičko-likovno označavanje dosledno se primenjuje kroz ceo udžbenik.

I 3 Funkcionalnost

- Udžbenik sadrži komponente koje olakšavaju samostalni rad studenta sa udžbenikom (objašnjava značenje vinjeta, boja, ikonica).

II Grupa: Standardi kvaliteta sadržaja udžbenika

II 1 Usklađenost sa ciljevima definisanim u kurikulumu

- Izbor sadržaja omogućava postizanje ciljeva/ishoda definisanih u klurikulumu.
- Sadržaji omogućavaju razvijanje veštine interkulture komunikacije
- Sadržaji omogućavaju razvijanje ključnih kompetencija.
- Sadržaji omogućavaju razvijanje veština posredovanja između polazne i ciljne kulture.
- Sadržaji omogućavaju upoznavanje polazne kulture i sopstvene kulturne determinisanosti.

II 2 Količina i sekvencionisanje sadržaja odgovara strukturi i trajanju kursa

- Sadržaj je sekvencionisan na način koji omogućava postizanje definisanih ciljeva sa predviđenim fondom časova tokom kursa.

II 3 Tačnost i aktuelnost znanja

- Jezičko pojednostavljivanje i didaktičko prilagođavanje ne sme izazivati iskrivljavanje sadržaja.
- Prikazani sadržaji ne pružaju idealizovanu sliku zemalja nemačkog govornog područja.

II 4 Reprezentativnost znanja u udžbeniku

- Izabrani sadržaji oslikavaju specifičnost lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama.

II 5 Povezanost gradiva unutar tematsko-problemskog bloka

- Različiti tekstualni i netekstualni sadržaji u jednom tematsko-problemskom bloku su povezani ili tematski ili doprinose ostvarivanju istog cilja.

II 6 Tekstualni sadržaji se odnose na sve oblasti nemačkog govornog prostora

- Tekstualni i netekstualni sadržaji predstavljaju datosti (značajne ličnosti, značajni istorijski događaji, svakodnevnica, aktuelni politički/ ekonomski/ socijalni problemi) svih zemalja nemačkog govornog područja.

II 7 Tekstualni sadržaji odgovaraju interesovanjima ciljne grupe

- Sadržaji odgovaraju interesovanjima, potrebama, senzibilitetu, stavovima, iskustvima i ciljevima studenata nefiloloških fakulteta u Srbiji.

II 8 Tekstualni sadržaji su žanrovski raznoobrazni

- U udžbeniku su zastupljeni različiti tekstualni žanrovi: literarni lirski, literarni dramski tekstovi, stripovi, reklame, sirovi materijal, informativni tekstovi, naučno-popularni tekstovi, informativno-publicistički.

II 9 Tekstualni sadržaji omogućavaju bavljenje klišeima i predrasudama

- Tekstualni i ilustrativni sadržaji tematizuju kliše i predrasude koji postoje između naroda, a njihova didaktička obrada doprinosi njihovom osvešćivanju.
- Tekstualni i ilustrativni sadržaji tematizuju različite tipove zajednica: kulturne, subkulturne, verske, rodne, jezičke, nacionalne i različite socijalne slojeve.
- Tekstualni i ilustrativni sadržaji se ne odnose diskriminatorski prema različitim kulturnim, subkulturnim, verskim, rodnim, jezičkim, nacionalnim zajednicama i socijalnim slojevima i njihovim sistemima vrednosti ili pogledima na svet.

II 10 Ilustrativni sadržaji su raznoobrazni

- U udžbeniku su zastupljeni različiti tipovi ilustrativnog materijala grafike, statistike, fotografije, sheme, mape, karte, reprodukcije umetničkih dela, crteži, karikature, stripovi i dr.

II 11 Ilustrativni sadržaji su aktuelni

- Ilustrativni sadržaji odražavaju aktuelno stanje u zemljama nemačkog govornog područja ili tačne informacije o vremenu njihovog nastanka ili vremenu na koje se odnose.

II 12 Rečnik

- Udžbenik sadrži kumulativni rečnik.

III Grupa: Standardi kvaliteta didaktičkog oblikovanja udžbenika

III 1 Instruktivni materijal - pitanja, zadaci i nalozi su smisleni

- Pitanja, zadaci i nalozi su realni, mogu se ispuniti u predviđenom roku, sa postojećim znanjima i vešinama.

III 2 Instruktivni materijal - pitanja, zadaci i nalozi su raznovrsni

- Pitanja, zadaci i nalozi su raznovrsni po vrsti (pitanja, povezivanje, višestruki izbor, projektni rad, simulacije, igre *Rollenspiel* i dr.).
- Pitanja, zadaci i nalozi su raznovrsni po težini i omogućavaju unutrašnju diferencijaciju.
- Pitanja, zadaci i nalozi su raznovrsni po socijalnim formama u kojima se izvršavaju: rad u paru, individualni rad, grupni rad, rad u plenumu.

III3 Instruktivni materijal- pitanja, zadaci i nalozi podstiču autonomni rad

- Pitanja, zadaci i nalozi precizno i nedvosmisleno iskazuju na koji način, uz pomoć kojih sredstava, u kom vremenskog periodu je moguće samostalno izvršiti postavljene zadatke i koji je njihov cilj.
- Pitanja, zadaci i nalozi namenjeni za samostalni rad su posebno i grafički dosledno označeni izborom boje, piktogramom, fontom.
- Pitanja, zadaci i nalozi svojim izborom podržavaju različite vidove učenja.
- Udžbenik sadrži instruktivni materijal za samostalnu upotrebu interneta, moodla, DVD, CD-ROM-a.

III 4 Instruktivni materijal - pitanja, zadaci i nalozi podržavaju razvijanje različitih kompetencija

- Pitanja, zadaci i nalozi podržavaju kooperativno učenje i razvijanje socijalnih veština (saradnja na izradi zajedničkog dela, saradnja na pripremi prezentacije rezultata grupnog rada, suočavanje različitih gledišta, razumevanje tuđe pozicije, vođenje argumentovanog dijaloga, tehnike aktivnog slušanja, igranje zadatah uloga, pregovaranje, pravljenje intervjua, izveštaja ili reportaže na određenu temu).

- Pitanja, zadaci i nalozi podržavaju učenje putem rešavanja problema (određivanje implikacija nekog događaja, otkrivanje principa na osnovu više pojedinačnih slučajeva, prezentacija rezultata individualnog ili grupnog rada).

III 5 Instruktivni materijal - pitanja, zadaci i nalozi omogućavaju procenu napredovanja u učenju

- Na kraju svake tematske celine se nalaze pitanja, zadaci i nalozi koji studentu daju povratne informacije o napredovanju u učenju.
- Pitanja, zadaci i nalozi zahtevaju razumevanje sadržaja, transfer znanja, analizu i sintezu sadržaja, evaluaciju sadržaja u vidu ličnog stava ili argumentovanog vrednovanja.

III 6 Instruktivni materijal - pitanja, zadaci i nalozi podstiču na poređenje sa sopstvenim kulturnim nasleđem, tradicijom, sistemom vrednosti.

- Pitanja, zadaci i nalozi podstiču na analizu i produbljivanje znanja o sopstvenoj kulturi, tradiciji, sistemu vrednosti, specifičnom pogledu na svet.
- Pitanja, zadaci i nalozi podstiču na analizu i produbljivanje znanja o istorijskim, privrednim i kulturnim odnosima svoje zemlje i zemalja nemačkog govornog područja.
- Pitanja, zadaci i nalozi podstiču na analizu direktnih kontakata i znakova uticaja kulture ili zajedničke kulturne baštine zemalja nemačkog govornog područja u sopstvenom okruženju (arhitektonska zdanja, industrijska postrojenja, privredne, kulturne, obrazovne institucije stranih zemalja u našoj sredini, udruženja nemačkih nacionalnih manjina)

III 7 Instruktivni materijal - pitanja, zadaci i nalozi podržavaju razvoj kritičkog mišljenja

- Pitanja, zadaci i nalozi promovišu vrednosti i stavove karakteristične za kritičko mišljenje kao što su autonomnost u mišljenju, odloženo donošenje sudova, otvorenost za različita tumačenja.
- Pitanja, zadaci i nalozi omogućavaju praktikovanje kritičkog mišljenja (argumentovanje, sučeljavanje različitih mišljenja, analiza različitih perspektiva sa kojih se pristupa problemu, poređenje različitih gledišta, formulisanje i argumentovanje sopstvenog stava).

III 8 Instruktivni materijal - pitanja, zadaci i nalozi omogućavaju bavljenje klišeima i predrasudama

- Pitanja, zadaci i nalozi omogućavaju preispitivanje klišea i predrasuda prema stranim kulturama i njihovim predstavnicima.

IV Grupa: Standardi kvaliteta jezika udžbenika

IV 1 Jezička norma

- Didaktička obrada tekstualnih sadržaja i instruktivnog materijala je u skladu sa jezičkom normom.
- Pitanja, zadaci i nalozi su jezički korektno fomulisani, nisu dvosmisleni ili neprecizni.

IV 2 Autentičnost jezika

- Didaktička obrade tekstualnih sadržaja ne ide na uštrb autentičnosti.

IV 3 Tekstualni sadržaji reprezentuju varijetete nemačkog jezika

V: Grupa Standardi kvaliteta multimedijalnog materijala

V 1 Različitost vrsta zapisa u elektronskom izdanju

- Uz udžbenik postoji CD-ROM.
- Uz udžbenik postoji moodle platforma.
- Uz udžbenik postoji DVD.

V 2 Strukturna i tematska povezanost sadržaja u elektronskom materijalu

- Sadržaji na CD-u, DVD-u, moodlu su usklađeni sa tematsko-problemskim blokovima u udžbeniku prema ciljevima, metodama rada i tipologiji zadataka.

7. Zaključna razmatranja i implikacije za nastavu

Lingvopragmatika kao „transdisciplinarni most između filologije i humanističkih disciplina u širem smislu“ (Wormer 2004:6) zaokuplja već više decenija pažnju naučnika i budi sve veće interesovanje studenata. Nakon različitih promena koje je pretrpela pod uticajem različitih didaktičkih koncepata, a koje se ne tiču isključivo njenih ciljeva, sadržaja, metoda rada već i samog naziva, razvijen je interkulturni pristup u lingvopragmatici koji povezuje znanja različitih disciplina i objedinjuje mnoštvo ciljeva. Prema didaktici interkulture lingvopragmatike njeni ciljevi su da: a) bude pomoć u procesu integracije, b) omogući produbljeno razumevanje jezika i književnosti, c) podstiče razvijanje interkulture veštine komuniciranja, d) produbi znanja o zemlji čiji se jezik izučava, e) pruži informacije o trenutnom stanju u društvu, f) pruži informacije o sistemu vrednosti, g) pruži informacije i omogući razumevanje u domenu umetnosti, h) doprinese poboljšanju internacionalnih odnosa, i) pruži informacije o drugoj zemlji.

U ovom radu smo kritički analizirali mogućnosti primene interkulture lingvopragmatike u nastavi nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji. Kako bi se utvrdile mogućnost njene integracije u ovaj specifičan tip nastave stranih jezika bilo je neophodno analizirati vaspitno-obrazovne ciljeve i potrebe kao i ograničavajuće spoljne i unutrašnje uslove učenja. Stoga je osnovni cilj ovog rada bio da se na osnovu teorijski relevantnih polazišta, rezultata istraživanja potreba, interesovanja i stavova studenata nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima o sadržajima, ciljevima i metodama u lingvopragmatici, rezultata istraživanja potreba, iskustava i sugestija nastavnika nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima u Srbiji, kao i rezultata analize statuta i silabusa za nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima kreira kurikulum za lingvopragmatiku nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima u Srbiji i definišu standardi kvaliteta udžbenika germanofonih kultura.

Istraživanje potreba, interesovanja i stavova studenata nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima o sadržajima, ciljevima i metodama u lingvopragmatici u kojem je učestvovalo 222 studenata sa državnih univerziteta u Beogradu, Novom Sadu, Nišu i sa Univerziteta Megatrend imalo je za cilj da utvrdi: 1) da li među studentima postoji interesovanje za germanofone kulture, 2) kakve stavove imaju studenti u odnosu na ciljeve nastave lingvopragmatike na nefilološkim fakultetima, 3) u kojoj meri studenti uviđaju značaj ključnih kompetencija i interkulturene kompetencije. Da bismo ostvarili definisane ciljeve bilo je neophodno da istražimo: a) za koje sadržaje studenti pokazuju posebno interesovanje, da uporedimo da li su ta interesovanja, i u kolikoj meri, u korelaciji sa interesovanjima za sadržaje koji se tiču kulture nemačkog govornog područja, b) za koje sadržaje u oblasti lingvopragmatike studenti pokazuju posebno interesovanje, c) da li studenti smatraju da u nastavi lingvopragmatike treba obrađivati sadržaje koji se odnose na celokupno nemačko govorno područje, na koji način studenti sagledavaju pluricentričnost nemačkog jezika, d) kakve stavove imaju studenati prema ciljevima nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima, e) u kojoj su meri studenti upoznati sa veštinama koje treba razvijati u nastavi nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima, f) za koje tipove nastavnih materijala studenti pokazuju posebno interesovanje, g) koje socijalne forme studenti smatraju posebno efikasnim.

Na osnovu rezultata istraživanja potreba, interesovanja i stavova studenata nefiloloških fakulteta moguće je zaključiti da se među ispitanim studentima uočava interesovanje za sadržaje lingvopragmatike i da po mišljenju studenata sadržaji iz lingvopragmatike mogu da doprinesu širenju opšte kulture, povećaju motivacije za učenje stranog jezika i pomognu u kasnijem profesionalnom radu. Studenti pokazuju podjednako interesovanje za sve zemlje nemačkog govornog područja, a najzanimljivije teme po njihovom mišljenju su: putovanja, običaji i odnosi naše zemlje sa zemljama nemačkog govornog područja. Glavni cilj učenja nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima, prema mišljenju ispitanih studenata, jeste korišćenje stručnih

časopisa, učešće na stručnim skupovima i komunikacija sa kolegama. Kada je reč o materijalu koji bi voleli da obrađuju u nastavi studenti na prvo mesto stavljaju delove igranih filmova, zatim fotografije, dokumentarne filmove. Najefikasniji načini rada, odnosno socijalne forme za koje studenti pokazuju najviše interesovanja, jesu razgovor i diskusija, zatim predavanje, rad u paru i grupni rad. I u slučaju nastavnih sredstava, studenti najveće interesovanje pokazuju za audio materijal, delove igranih i dokumentarnih filmova i isečke iz novina.

Cilj istraživanja potreba, iskustava i sugestija nastavnika nemačkog jezika u kojem je učestvovalo 16 nastavnika nemačkog jezika struke sa državnih univerziteta u Beogradu, Novom Sadu, Nišu i sa Univerziteta Megatrend bio je da se ispitaju institucionalne okolnosti, postojeća nastavna praksa i stavovi nastavnika nemačkog jezika o ciljevima, sadržajima i socijalnim formama u nastavi nemačkog jezika struke na neofilološkim fakultetima. Da bi se ostvarili navedeni ciljevi istraživanja bilo je neophodno istražiti i utvrditi: a) koji fond časova obuhvata nastava nemačkog jezika i na kojim godinama studija, b) koje opšteobrazovne ciljeve ima nastava na neofilološkim fakultetima i da li su nastavnici sa njima upoznati, c) šta su ciljevi nastave nemačkog jezika struke na neofilološkim fakultetima, d) koje veštine po mišljenju nastavnika treba razvijati u nastavi nemačkog jezika, e) da li postoji plan i program, silabus ili kurikulum i kako se u njima tretira pitanje lingvopragmatike, f) kakav odnos imaju nastavnici prema sadržajima lingvopragmatike (lična interesovanja, pretpostavke o interesovanjima studenata, značaj lingvopragmatike u ostvarivanju komunikativne i drugih kompetencija), g) na koji način se problemi lingvopragmatike tretiraju u nastavnom materijalu, h) koje socijalne forme nastavnici najčešće biraju i kakva iskustva imaju sa projektnim radom, i) koje su teme u domenu lingvopragmatike relevantne za studente pojedinačnih univerziteta i fakulteta u Srbiji.

Na osnovu analize rezultata ispitivanja potreba, iskustava i sugestija nastavnika nemačkog jezika na neofilološkim fakultetima moguće je zaključiti da se nastava nemačkog jezika struke izučava različit broj semestara (od 3 do 9), na

različitim godinama studija i sa različitim fondom časova. Kada je reč o opšteobrazovnim ciljevima i specifičnim ciljevima nastave stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima može se zaključiti da većina fakulteta nema jasno definisane opšteobrazovne nastavne ciljeve, odnosno da oni velikom broju nastavnika nisu poznati. Glavni cilj učenja nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima, prema mišljenju nastavnika, jeste korišćenje stručnih časopisa, komunikacija sa kolegama i na trećem mestu upoznavanje nemačke kulture. Kada je reč o veštinama koje treba razvijati u nastavi nastavnici visoko rangiraju razvijanje sposobnosti upoznavanja strane kulture, a slede sposobnost timskog rada, razvijanje tolerancije, oslobađanje od predrasuda, dok se razvijanje empatije našlo na poslednjem mestu.

Veliki procenat nastavnika ima plan i program za svoj predmet i sadržaji iz lingvopragmatike predstavljaju u 81% programa njihov integralni deo. Najzastupljenije lingvopragmatičke teme u nastavnim sadržajima jesu mladi, sport i slobodno vreme, običaji i umetnost, dok teme kao što su društveni problemi, predrasude o Nemcima i razlike u elementima neverbalne komunikacije nisu sadržani ni u jednom nastavnom materijalu. Teme za koje su nastavnici pretpostavili da reflektuju interesovanja studenata samo u ograničenoj meri odgovaraju stvarnim interesovanjima studenata, a nastavnici imaju pravo da sadržaje biraju prema kriterijumima koje sami definišu. Kada je reč o socijalnim formama koje primenjuju, polovina ispitanih nastavnika navela je projekat, a najčešće se koriste diskusija, potom frontalna nastavu i individualni rad. Rad u paru i grupni rad nisu zastupljeni u dovoljnoj meri.

Na osnovu dobijenih rezultata, a u svetlu ciljeva ovog rada moguće je zaključiti:

a) Studenti i nastavnici nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima pokazuju interesovanje za lingvopragmatičke sadržaje. Studenti su motivisani da usvoje takve sadržaje, a nastavnici da ih obuhvatnije i sistematičnije integrišu u nastavu. Iako ispitanici studenti i nastavnici pokazuju svest o potrebi i značaju integrisanja interkulturene lingvopragmatike u nastavu jezika struke, njihovi potencijali im nisu u dovoljnoj meri poznati.

b) Nastava nemačkog jezika struke odvija se u heterogenim institucionalnim uslovima zbog čega kurikulum mora biti otvoren kako bi se mogao primeniti i adaptirati u skladu sa osobenim okvirnim uslovima.

c) Kurikulum za nastavu lingvopragmatike ne može se temeljiti na pretpostavljenim potrebama studenata, već mora početi od interesovanja konkretne grupe studenata kojoj je namenjen. Kada je reč o sadržajima, možemo zaključiti da su realna interesovanja studenata u domenu sadržaja lingvopragmatike drugačija od pretpostavljenih, iz čega sledi da je neophodno ispitati interesovanja svake pojedinačne grupe studenata. Kurikulum mora sadržati smernice za horizontalno i vertikalno povezivanje tema, odnosno nastavnih sadržaja.

d) Budući da ni studenti ni ispitanici nastavnici nisu u dovoljnoj meri upoznati sa ključnim kompetencijama kao nastavnim ciljem, neophodno je da kurikulum sadrži precizna objašnjenja i obrazloženja redefinisanih ciljeva.

e) Ni studenti ni nastavnici nisu u dovoljnoj meri upoznati sa potencijalom projektnog rada u nastavi jezika struke i nastavi lingvopragmatike nemačkog jezika, zbog čega je u kurikulumu neophodno detaljno prikazati potencijale kooperativnih oblika rada.

f) Rezultati istraživanja ukazuju na nedovoljnu upućenost u mogućnosti upotrebe interneta i učenja putem interneta u nastavi, zbog čega kurikulum mora sadržati osnovne smernice za rad sa vizuelnim materijalom.

Rezultati ispitivanja potreba, interesovanja i stavova studenata i analize potreba, iskustava i sugestija nastavnika dopunjeni su rezultatima analize statuta i silabusa za nemački jezik struke na nefilološkim fakultetima kako bi se dobile potpunije informacije o mogućnostima implementacije kurikuluma lingvopragmatike.

Uzorak analize činilo je devet statuta od kojih je šest fakulteta Univerziteta u Beogradu i po jedan Univerziteta Union, Univerziteta Singidunum i Univerziteta Poslovna akademija Novi Sad. Analiza statuta navedenih nefiloloških fakulteta u Srbiji imala je za cilj da utvrdi da li su i na koji način definisani opšteobrazovni ciljevi i u kojoj meri su u korelaciji sa ciljevima

interkulturene lingvopragmatike. Drugo težište analize bilo je pravo nastavnika da vrše reviziju nastavnih planova i programa. Rezultati analize svedoče o tome da su opšteobrazovni ciljevi definisani jedino u Statutu Poljoprivrednog fakulteta, a da se ciljevi koji bi se mogli dovesti u vezu sa interkulturalnom lingvopragmatikom ne pominju ni u jednom od analiziranih statuta. Kada je reč o pravima nastavnika na usavršavanje i preispitivanje planova i programa, analiza je pokazala da je u 7 od 9 statuta nastavnicima to pravo zagarantovano. U preostala dva statuta nije precizirano u čijoj je nadležnosti usavršavanje i preispitivanje planova i programa.

Druga analiza zakonskih akata kojima se reguliše nastava u visokoškolskim ustanovama odnosila se na silabuse fakulteta na kojima se izučava nemački jezik struke i obuhvatala je 11 silabusa fakulteta Univerziteta u Beogradu, Univerziteta Singidunum i Univerziteta Privredna akademija u Novom Sadu. Cilj analize bio je da se utvrdi značaj i mesto elemenata lingvopragmatike u silabusima. Analiza se odnosila na sledeće kategorije: nastavni ciljevi, ishodi učenja, nastavni sadržaji, nastavni metodi, tipologija zadataka i vežbi, evaluaciju i praćenje postignuća. Kada je reč o nastavnim ciljevima hteli smo da ispitamo da li su ciljevi definisani u silabusima u korelaciji sa ciljevima interkulturene lingvopragmatike. Analiza ishoda učenja trebalo je da pokaže da li se u silabusima u ishodima pominju kulturna, interkulturalna i sociokulturalna kompetencija, plurikulturalnost, lingvopragmatika ili poznavanje strane kulture. U analizi nastavnih sadržaja težište analize bilo je na zastupljenosti lingvopragmatičkih tema, smernica za njihovu selekciju i informacija o pluricentričnosti nemačkog govornog prostora. Kada je reč o nastavnim metodama, analizirano je mesto i značaj autonomnog učenja, socijalnih formi i profesionalno i stručno usmerenih metoda u nastavi. U analizi tipologija zadataka i vežbi u silabusima analizirali smo zastupljenost zadataka i vežbi koje treniraju opažaje, kojima se porede kulture i razvija komunikativna kompetencija u interkulturalnim situacijama.

Na osnovu rezultata analize moguće je zaključiti da se u svega 27% analiziranih silabusa u ciljevima pominju kompetencije koje se mogu dovesti u

vezu sa ciljevima interkulture lingvopragmatike. Kulturna, interkulturalna kompetencija ili plurikulturalnost ne pominju se ni u jednom od analiziranih silabusa. Kada je reč o ishodima, svega tri silabusa (27%) sadrže elemente koji su u korelaciji sa ciljevima i sadržajima interkulture lingvopragmatike, pri čemu se u silabusu Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Beogradu eksplicitno navodi sociokulturna kompetencija.

Među nastavnim sadržajima u silabusima na nešto većem broju fakulteta (54%) nalazimo lingvopragmatičke sadržaje. Navedeni sadržaji odnose se prvenstveno na: a) geografske datosti i to uglavnom Nemačke, samo se u jednom silabusu pominje grad Beč, b) na kulturu, c) aspekte svakodnevnog života, d) situacije koje se odnose na struku i profesionalno okruženje, a mogu se razmatrati sa interkulturalnog polazišta. Kada je reč o nastavnim metodama nijedan silabus ne daje smernice za autonomni rad, za izbor socijalnih formi ili informacije o profesionalno i stručno usmerenim metodama. Izuzetak predstavlja silabus Saobraćajnog fakulteta koji predviđa upotrebu projektnog rada. I u pogledu informacija o tipovima zadataka i vežbi silabusi pokazuju deficit, pa tako ni jedan silabus ne sadrži informacije o tom elementu planiranja nastave. U pogledu ocenjivanja i praćenja postignuća može se konstatovati da nijedan od analiziranih silabusa ne daje informacije o tehnikama i instrumentima evaluacije pa samim tim ni o onim specifičnim za interkulturalnu kompetenciju.

Na osnovu analize statuta nefiloloških fakulteta i silabusa za nemački jezik struke, a u odnosu na jedan od ciljeva ovog rada - kreiranje kurikuluma za lingvopragmatiku može se zaključiti da: a) Ne postoje zakonske ili institucionalne prepreke za redefinisane ciljeva nastave nemačkog jezika struke ili lingvopragmatike nemačkog jezika; stoga je moguće proširiti nastavne ciljeve u skladu sa integrativnom postavkom lingvopragmatike za afektivnu komponentu i integrisati i razvijanje ključnih kompetencija. b) Kurikulum za lingvopragmatiku u pogledu nastavnih ciljeva mora sadržati jasno određenje ciljeva interkulture lingvopragmatike. c) Kurikulum za lingvopragmatiku u pogledu nastavnih sadržaja mora sadržati kriterijume za selekciju sadržaja,

smernice za umrežavanje tema i informacije o značaju uvažavanja nacionalnih i regionalnih raznolikosti nemačkog govornog prostora. d) U pogledu nastavnih metoda kurikulum za lingvopragmatiku mora sadržati smernice za izbor socijalnih formi, stručno i profesionalno usmerenih metoda; neophodno je naglasiti značaj autonomnog učenja. e) Tipologija zadataka i vežbi u kurikulumu lingvopragmatike mora sadržati zadatke i vežbe koji treniraju opažaje, podstiču razvijanje komunikativne kompetencije u interkulturalnim situacijama i kojima se porede kulture. f) Kurikulum lingvopragmatike mora sadržati tehnike i instrumente evaluacije specifične za praćenje postignuća interkulturalnog učenja.

Na temelju saznanja stečenih na osnovu: 1) analize savremenih teorijskih načela obrazovanja, posebno kurikularne teorije i didaktike interkulturalne lingvopragmatike, 2) rezultata istraživanja potreba, interesovanja i stavova studenata neofiloloških fakulteta o sadržajima, ciljevima i metodama u lingvopragmatici, 3) rezultata analize potreba, iskustava i sugestija nastavnika nemačkog jezika na neofilološkim fakultetima, 4) rezultata analize statuta i silabusa za nemački jezik na neofilološkim fakultetima u Srbiji kreiran je kurikulum za lingvopragmatiku nastave nemačkog jezika struke na neofilološkim fakultetima. Prikazani model kurikuluma za lingvopragmatiku odgovara otvorenom tipu kurikuluma koji se može modifikovati, adaptirati u skladu sa ciljnom grupom, specifičnostima kursa i institucionalnim datostima koje definišu fond časova ili status predmeta. Jedino otvoreni okvirni kurikulum može odgovoriti zahtevima savremene nastave lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama u čijoj osnovi je integrativni i interdisciplinarni pristup. Otvorenost kurikuluma ogleda se u ciljevima koji se ne shvataju kao nepromenljiva kategorija, već služe za orijentaciju u procesu učenja, što važi i za etape ili korake u procesu ostvarivanja ciljeva koji nisu konačni i koji se mogu birati. Prilikom izbora koncepta odlučili smo se za interpretativni koncept kurikuluma jer je takav kurikulum otvoren za transformaciju, adaptaciju i interpretaciju u skladu sa ciljnom grupom, njenim potrebama i okruženjem. Interpretativni koncept nastavnicima stranih jezika daje mogućnost da „kritički

dopišu postojeći kurikulum“, i to tako što će u proces interpretacije uneti i svoje pedagoško-didaktičke kompetencije, stručnu kvalifikaciju, iskustvo u radu sa studentima.

Prikazani model okvirnog kurikuluma za nemački jezik na nefilološkim fakultetima u Srbiji sadrži sledeća poglavlja: sadržaj, definiciju predmeta i sadržaja lingvopragmatike na interkulturalnim osnovama u kontekstu drugih didaktičkih koncepata, nastavne ciljeve, principe i kompetencije studenata, izbor sadržaja, izbor nastavnog materijala, slika, fotografija i karikatura u nastavi lingvopragmatike, tipologiju zadataka i vežbi, metode, socijalne forme, evaluaciju i praćenje postignuća, odnos maternjeg i stranog jezika, profesionalno i stručno orijentisane metode.

Predmet i sadržaj lingvopragmatike u kurikulumu prikazan je u kontekstu konceptualne determinisanost lingvopragmatike izborom određene definicije kulture. Referentna tačka lingvopragmatike po prikazanom modelu jeste otvoreni koncept kulture koji omogućava bavljenje sveukupnom stvarnošću ljudi u određenom kulturnom prostoru. Okvir promenjenoj paradigmi na kojoj se temelji interkulturalna lingvopragmatika dat je prikazom didaktičkih koncepata lingvopragmatike: kognitivne, komunikativne i interkulturalne.

Prema prikazanom modelu kurikuluma nadređeni cilj nastave interkulturalne lingvopragmatike jeste razvijanje komunikativne kompetencije u interkulturalnim situacijama koji se može ostvariti preko sledećih parcijalnih ciljeva:

1) Treniranje opažanja koje objedinjuje: opažanje spoljašnjeg sveta, opažanje unutrašnjeg sveta i opažanje fantazije. Opažanje konstituišu tri aktivnosti koje se međusobno preprliću: opisivanje, interpretacija i vrednovanje koji se u nastavi moraju razgraničiti.

2) Usvajanje strategija za dešifrovanje značenja. Pomoću adekvatnih strategija moraju se proučiti i dokučiti sociokulturnološke dimenzije značenja, komunikativne funkcije i načine ophođenja u stranoj kulturi.

3) Osposobljavanje za poređenje kultura koje implicira sledeće aspekte: a) svest o relativnosti sopstvenog opažanja i distanciranje od sopstvene

perspektive, b) svest o tome da poređenje kultura predstavlja akt balansiranja između generalizacije i diferencijacije, c) znanje o tome šta se poredi, odnosno definisanje kriterijuma poređenja, kako ne bi došlo do pogrešnog tumačenja informacija (Bachman 1995:14).

4) Diskursna kompetencija u interkulturalnim situacijama koju čine verbalni i neverbalni elementi, odnosno kombinacija „psihičkih kompetencija i kompetencija u stranom jeziku“ (Biechele/Padros 2003:91). Ona obuhvata: a) spoznaju da se komunikativne akcije i način ponašanja razlikuju od kulture do kulture, b) usvajanje strategija za dešifrovanje značenja, c) veštinu da se identifikuju različiti komunikativni stilovi, d) razvijanje strategija za analizu nesporazuma, e) spremnost da se preuzme perspektiva drugog (*ibidem.*).

U predloženom kurikulumu poseban značaj dat je razvijanju ključnih kompetencija koje čine: 1) *stručne* kompetencije – obuhvataju znanja u domenu struke, ali i veštinu da se ta znanja adekvatno upotrebe u datoj situaciji, 2) *metodske* kompetencije – podrazumevaju vladanje tehnikama analize, ekspertize, rezimiranja, diskutovanja, debatovanja, 3) *socijalne* kompetencije – imaju funkciju da omoguće razvoj ličnosti, razvijanje radnih grupa, da omoguće upravljanje ljudima, ali da omoguće i komunikaciju o procesima i situacijama specifičnim za radno okruženje, 4) *lične* kompetencije – omogućavaju da efikasno i uverljivo radimo, da se organizujemo, 5) *interkulturalna* kompetencija – podrazumeva spremnost da se prihvati sopstvena kulturna determinisanost, da se ona kritički sagleda, kao i spremnost da se drugoj kulturi priđe otvoreno. Navedene kompetencije razvijaju se kombinovanjem sadržinsko-stručnog, metodičko-strateškog i socijalno-emocionalnog učenje.

U kurikulumu je poseban značaj dat metodama u okviru kojih se tretiraju problematika socijalnih formi, odnos maternjeg i stranog jezika i profesionalno i stručno orijentisane metode kao i problem autonomnog učenja. U tesnoj vezi sa principom razvijanja autonomnosti u procesu učenja, uvažavanju različitih kognitivnih stilova učenja, jeste i promenjena uloga nastavnika – oni postaju aktivni partneri u procesu učenja. Savremenu glotodidaktiku ne karakteriše samo promenjen odnos nastavnika i učenika, već i promenjen odnos prema

maternjen jeziku, zbog čega se u kurikulumu napušta dogmatična jednojezičnost i maternji jezik nalazi svoje opravdanje kod semantizacije višeznačnih reči, kod kontrastiranja pravila u L1 i L2, kod analize grešaka nastalih kao posledica interferencije, kod provere razumevanja kad receptivno znanje nadilazi produktivno, kod razmene iskustava prilikom učenja, analize tehnika učenja i rada.

Prikazani model kurikuluma naglašava značaj profesionalnih i stručno orijentisanih metodama i sadrži prikaze najznačajnijih metoda, kao što su projektni rad, igra, ekspertska metoda, debata, diskusija, mind mapping, asociogram, brainstorming, metaplan i rad po stanicama. Prikazi metoda sadrže objašnjenja o pogodnostima i funkcijama određene metode, kao i o postupcima ili fazama koje obuhvataju.

U pogledu kompleksnog pitanja selekcije sadržaja odlučili smo se za kombinovani pristup: a) predlog osnovnih tema, b) Nojnerov (Neuner 1994) spisak tema za nastavu lingvopragmatike, c) Peningov (Pening 1995) model tematske mreže, kojom se mogu povezati i produbiti izabrane teme. Prema predloženom modelu selekcije sadržaja, okosnicu treba da čine: aktuelna socijalna pitanja, teme koje se tiču geografije i privrede, kulture, umetnosti, mediji, određena aktuelna tema u oblasti lingvopragmatike.

Savremena, praktično usmerena nastava stranih jezika, čije polazište čine interesovanja i potrebe polaznika, podrazumeva upotrebu široke palete različitih nastavnih materijala. Variranje nastavnog materijala ima funkciju da deluje na motivaciju, da omogući studentima sa različitim stilovima učenja da nove sadržaje usvajaju preko različitih kanala i najzad da razvijaju praktične kompetencije na stranom jeziku. Među nastavnim materijalima posebno mesto zauzima slika, budući da ona uvek ima kulturno obojenu pozadinu u kojoj socijalno okruženje ima centralnu ulogu. Prikazani model kurikuluma predlaže niz metodskih postupaka za rad sa slikom.

Najveći izazov u kreiranju kurikuluma lingvopragmatike predstavljalo je pitanje evaluacije, budući da za vrednovanje studentskih postignuća u domenu nastave lingvopragmatike i dalje nemamo empirijski utemeljenu bazu koja bi

omogućavala evaluiranje postignuća. U prikazanom modelu u skladu sa savremenim teorijskim smernicama predlažemo sledeće vidove evaluiranja postignuća: projektni rad, esej, kviz, testovi za samoprocenjivanje, portfolio, vođenje dnevnika, zadaci za prevenciju kritičkog incidenta.

Kurikulum nudi i tipologiju zadataka i vežbi u funkciji razvijanja interkulturene kompetencije, koja u skladu sa parcijalnim ciljevima interkulturnog učenja pravi razliku između zadataka pogodnih za treniranje opažaja, zadataka za otkrivanje značenja i formiranje pojmova i zadataka za poređenje kultura.

Da bi se omogućila integracije lingvopragmatike u nastavu nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima bilo je neophodno definisati i standarde kvaliteta udžbenika germanofonih kultura. Prilikom definisanja standarda kvaliteta udžbenika germanofonih kultura vodili smo se načelom da oni moraju oslikavati koncept udžbenika u proširenom značenju, čija funkcija ne bi bila samo transmisivna, već i razvojna. U analizi teorijskih pretpostavki posebna pažnja je posvećena pitanju didaktičkog oblikovanja udžbenika i strukturnim i organizacionim komponentama udžbenika, odnosno: a) pitanjima verbalnih i vizuelnih elemenata strukture u funkciji izlaganja sadržaja, b) elementima strukture u funkciji usvajanja sadržaja i c) elementima strukture u funkciji orijentacije u radu sa udžbenikom. Kao relevantni kriterijumi kvaliteta udžbenika germanofonih kultura izdvojeni su kvalitet strukture, kvalitet naloga, reprezentativnost znanja sa stanovišta struke i razumljivost i korektnost jezika.

Na osnovu analize teorijskih polazišta interkulturene lingvopragmatike i teorije udžbenika uz poseban osvrt na postojeće standarde kvaliteta za udžbenike nemačkog jezika prema Nodariju (Nodari 1999), Funku (Funk 2004) i Krumu (Krumm 1994) mogu se u pogledu standarda kvaliteta udžbenika germanofonih kultura izneti sledeći zaključci: 1) Ukoliko se u definisanju standarda kvaliteta udžbenika germanofonih kultura primene konstrukcijska rešenja proizišla iz savremene teorije udžbenika i interkulturene didaktike, udžbenik može doprineti postizanju ciljeva lingvopragmatike na

interkulturalnim osnovama. 2) Da bi udžbenik mogao da ostvari svoje funkcije, u koje, u slučaju udžbenika za germanofone studije, ubrajamo i razvijanje interkulturalne kompetencije, neophodno je da se formulišu standardi kvaliteta za sve nivoe makrostrukture. Interkulturalni pristup se ne sme ograničiti samo na sadržinski plan udžbenika, jer strukturno-organizacioni plan odražava specifičnost didaktičkog oblikovanja sadržaja, a posredstvom instruktivnog materijala doprinosi ostvarenju ciljeva interkulturalne lingvopragmatike.

Prikazani standardi kvaliteta udžbenika za predmet studije germanofonih kultura oslikavaju koncepciju udžbenika utemeljenu na sledećim principima:

- 1) interkulturalna usmerenost,
- 2) usmerenost ka razvijanju autonomije u učenju,
- 3) usmerenost ka razvijanju ključnih kompetencija i socijalnih veština,
- 4) usmerenost ka razvijanju metakognicije i kritičkog mišljenja,
- 5) usmerenost ka potrebama, interesovanjima, predznanjima studenata nefiloloških fakulteta,
- 6) uvažavanja policentričnosti nemačkog jezika,
- 7) multimedijalna prezentacija sadržaja.

Predstavljeni katalog standarda kvaliteta obuhvata pet grupa standarda izvedenih na osnovu strukture udžbenika, a to su standardi koji se odnose na:

- 1) kvalitet elemenata u funkciji orijentacije u udžbeniku,
- 2) sadržaj udžbenika,
- 3) didaktičko oblikovanje sadržaja,
- 4) kvalitet jezika udžbenika,
- 5) dopunske, multimedijalne materijale.

Ovaj rad dokazuje da u okviru nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima postoji mogućnost integracije lingvopragmatike, a deficiti u dosadašnjem pristupu sadržajima lingvopragmatike mogu se, smatramo, otkloniti implementacijom kurikuluma i primenom prikazanih standarda kvaliteta.

Imajući u vidu mali broj naučnih istraživanja o mestu i značaju interkulturalne lingvopragmatike u nastavi stranog jezika struke na nefilološkim fakultetima nadamo se da će rezultati istraživanja prikazani u ovom radu poslužiti kao osnov za buduća istraživanja u toj oblasti. Istovremeno se nadamo

da će predloženi model kurikuluma moći efikasno da se primeni u praksi i da će u skladu sa novim teorijskim saznanjima i iskustvima prikupljenim kroz praktičnu primenu biti dopunjen i inoviran. Očekujemo da će nova teorijska saznanja, kako u oblasti lingvopragmatike, tako i u oblasti teorije udžbenika motivisati buduće istraživače da predložene standarde kvaliteta udžbenika germanofonih kultura iznova preispitaju i inoviraju u skladu sa novim tendencijama.

8. Bibliografija

- „Checklist“ Curricula-Entwicklung Zusammenstellung des Ressorts Lehre des Rektorats von relevanten und zu berücksichtigenden Punkten bei der Entwicklung neuer Curricula und Erarbeitung neuer Studienordnungen. Rektorat Ressort Lehre, Basel. 1998.
<http://pages.unibas.ch/lehre/Docs/curricula/curr1.pdf> - pristupljeno septembra 2011.
- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht 1990. Deutsch als Fremdsprache (5). Leipzig.
- Adler, C.. 2007. Problembereiche der Interkulturellen Kommunikation. Nordstedt. Grin Verlag.
- Althaus, H.-J.. 1999. Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge. Info DaF, 26 (1): 25-36.
- Altmayer, C.. 1997. Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (2), <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm> - pristupljeno juna 2010.
- Altmayer, C.. 1999. Von der ‚interkulturellen‘ zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. Einige Anmerkungen zum Grundsätzlichen. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (3): 86-112.
- Altmayer, C.. 2002a. Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> - pristupljeno juna 2010.
- Altmayer, C.. 2002. Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik? Babylonia (3-4) <http://ltsc.ph-karlsruhe.de/Altmayer.pdf> - pristupljeno januara 2011.
- Altmayer, C.. 2004. ‚Cultural Studies‘ – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-3/beitrag/Altmayer3.htm> - pristupljeno oktobra 2010.
- Altmayer, C.. 2007. Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft - Innovation oder Modetrend? Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands (65): 7-21.
- Altmayer, C., i Koreik, U.. 2010. Empirische Forschung zum kulturellen Lernen im DaF/DaZ-Kontext. Themenausgabe der Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (15/2) <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/allgemein/beitra40.htm> - pristupljeno januara 2012.
- Ammer, R.. 1994. Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Kast, B., G. Neuner (prir.) Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin. Langenscheidt Verlag: 31 - 42.

- Arnold, W., H. Jürgen, i R. Meili. 1971. Lexikon der Psychologie. Freiburg, Basel, Wien. Herder.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, i M. Robin. 2004. Sozialpsychologie, München-Boston-San Francisco. Pearson Studium.
- Auernheimer, G.. 2002. Interkulturelle Kompetenz - ein neues Element pädagogischer Professionalität. Auernheimer, G. (prir.) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen. Leske Budrich: 183-205.
- Auernheimer, G.. 2005. Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Migration und Soziale Arbeit: 15-22. <http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Interkult.%20Kompetenz.pdf> - pristupljeno avgusta 2013.
- Bachmann, S. et al. 1995. Sichtwechsel. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München. Klett Edition.
- Bachmann, S. et al. 1995. Sichtwechsel neu 1, 2, 3. Allgemeine Einführung. München. Klett Edition.
- Badstübner-Kizik, C.. 1995. Werkheft zum Curriculum. Landeskunde. Kulturkunde. Geschichte. Warschau. Goethe-Institut.
- Badstübner-Kizik, C., i K. Radziszewska 1998. Österreichische, deutsche und polnische Identitäten. Zum neuen Landeskunde Curriculum in an den Lehrerkollegs in Polen. Fremdsprache Deutsch (18): 13-17.
- Basteck, E. F.. 2004. Civilización. landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten. http://ic.daad.de/barcelona/download/basteck_dissertation.pdf - pristupljeno decembra 2010.
- Bauer, H. L.. 2009. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Zielsprache Deutsch. (3): 3-21.
- Bausch, K.-R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) 1981. Arbeitspapiere der 1. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität. Glottodidactica 1986. XVIII: 103-107.
- Bausch, K.-H. 2003. Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Bausch, K.-H. et al. (prir.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel. Franke Verlag: 111-116.
- Beneke, J.. 1994. Das Hildesheimer Profil interkultureller Kompetenz. Ifa (33): 65-72.
- Bettermann, R.. 1989. Neue Entwicklungen in der Landeskunde DDR. Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Friedrich-Schiller Universität Jena: 228-245.
- Bettermann, R.. 2001. Sprachbezogene Landeskunde. Burkhard, A. et.al (prir.) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. New York, Berlin. Walter de Gruyter: 1215-1229.
- BIBB – Bundesinstitut für berufliche Bildung (prir.) 1998. Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Reisekaufmann/zur Reiseverkehrsfrau vom 24. Juni 1998. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Biechele, M., i A. Padros. 2003. Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin. Langenscheidt.
- Bimmel P., U. Rampillon. 2000. Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München. Goethe-Institut.
- Bischof, M., V. Kessling, i R. Krechel. 1999. Landeskunde und Literaturdidaktik. Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 3. München. Langenscheidt.
- Blankertz, H.. 1972. Theorien und Modelle der Didaktik. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (6) München. Juventa Verlag.
- Blazek, A.. 2008. Evaluation interkulturellen Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen. <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/2050/1/B%C5%81A%C5%BBEK%20001-283.pdf> - pristupljeno juna 2013.
- Bognar, L.. 2011. Hrvatski nacionalni kurikulum. <http://pdffinder.net/HRVATSKI-NACIONALNI-KURIKULUM.html> - pristupljeno januara 2012.
- Bolten, J.. 1997. Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Walter, R. (prir.) Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung. Schöningh. Paderborn: 469 - 497.
- Bolten, J..2007. Interkulturelle Kompetenz. <http://www.scribd.com/doc/72153412/Interkulturelle-Kompetenz-Jurgen-Bolten> - pristupljeno januara 2012.
- Bönsch, M.. 1991. Variable Lernwege - Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn. Ferdinand Schöningh.
- Böttcher, E.. 2012. Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn - eine alternative Arbeitsform. Gori, F., C. Taylor (prir) Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere: contributi dei collaboratori del Centro Linguistico dell'Università di Trieste", (2). Trieste. EUT Edizioni Università di Trieste: 11-27. http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/7273/1/Bottcher_AspettiDidattica_Gori_Taylor.pdf - pristupljeno avgusta 2013.
- Brandl, H. et.al. 2010. Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. http://books.google.rs/books?id=022S5VDLZp0C&pg=PA114&lpg=PA114&dq=fluck+fachsprache+team+teaching&source=bl&ots=MxkEYXLlw2&sig=j9I1kgH3QOiPrRaHjXJ5SoJ2Y3E&hl=sr&sa=X&ei=D0Y2T7iJJuX_4QSW9oybDA&sqi=2&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=fluck%20fachsprache%20team%20teaching&f=false - pristupljeno oktobra 2011.
- Bredella, L., H. Christ. 1995. Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen. Narr.
- Bredella, L.. 2008. What Makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant? Fremdsprachen Lehren und Lernen 37: 12-26.
- Brinkmann, G.. 1975. Offenes Curriculum - Lösung für die Praxis. Kronberg/Ts 1975: 203-210.
- Briesemeister, D.. 1976. Landeskunde - Kulturkunde - Auslandskunde. Historischer Überblick und terminologischer Überblick. Weber, H. (prir.)

- Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept. München. Verlag:158-182
- Brown, P., S. C. Levinson. 1987. Politeness. Some universals in language use. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bugarski, R.. 2005. Jezik i kultura. Beograd. Biblioteka XX vek.
- Buhlmann, R., Fearn, A.. 2000. Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Tübingen. Günther Narr.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. 2001. Grundsatzpapier zum Projektunterricht. Wien.
- Bußmann, H.. 1983. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart. Kröner.
- Buttjes, D.. 1989. Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. Bausch, K.-H., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. Francke Verlag: 112-119.
- Buttjes, D.. 1989. Themenwahl und Textarbeit in der Landeskunde: Zur Konzeption und zur Nutzung von Panoramen. D. Buttjes et al. (Hrsg.) Panorama. English cultures around the world: IV-XI. Dortmund. Lensing.
- Butzkamm, W.. 2007. Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. Qualifiziert Unterrichten. Ismaning. Hueber.
- Byram, M.. 1994. Teaching and Learning Language and Culture. Clevedon. Multilingual Matters.
- Byram, M.. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon. Multilingual Matters.
- Byram, M.. 2000. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. Sprogforum (18):8-13.
- Camerer, R.. 2007. Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Camerer.htm> - pristupljeno maja 2011.
- Chaput, P.. 1997. Culture in grammar. Slavic and East European Journal 41.3: 403-414.
- Clark, C.. 1970. Brainstorming. Methoden der Zusammenarbeit und Ideenfindung. München. Moderne Industrie.
- Clark, H.. 1996. Using language. Cambridge. Cambridge University Press.
- Christ, H.. 1996. Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/christ.htm - pristupljeno februara 2010.
- Cockwell, A.. 2008. Entwicklung interkultureller Kompetenz: Von Fach- und Führungskräften durch Training und Coaching. Norderstedt http://books.google.rs/books?id=Ue7-QP4bfH0C&printsec=frontcover&hl=sr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false - pristupljeno oktobra 2011.
- Cucu, D. et al.. 2008. Brânză ist kein Käse. Arbeitsmaterialien für den Landeskundeunterricht in Rumänien. DAAD-Lektorenarbeitsgruppe. Landeskunde-Ordner für Rumänien. Bucuresti. Politehnica Press.

- Danilović M. S.. 2002. Kakvo je obrazovanje potrebno Evropi za društvo sutrašnjice - ciljevi i očekivanja. *Pedagogija* 40, (1-2): 18-33.
- Der Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe-Instituts. 1998. 'Deutsch als Fremdsprache': 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_3/beitrag/beirat2.htm - pristupljeno februara 2011.
- Ђерић, Г.. 2009. Развој стереотипа - мултидисциплинарни приступ. Београд. Институт за филозофију и друштвену теорију. http://www.kas.de/upload/auslandshomepages/serbien/Djeric_pred.pdf - pristupljeno februara 2013.
- Delmas, H., Vorderwülbecke, K.. 1982. *Landeskunde*. Ehnert, R. (prir.). Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/Main: 190 - 222.
- Despotović, M.. 2010. Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije. Београд. Универзитет у Београду Филозофски факултет.
- Dethloff, U.. 1992. Interkulturelle Kommunikation: Überlegungen zu einer Neuorientierung der Landeskunde in den 90er Jahren. *Zielsprache Französisch*: 130-141.
- Dolch, J.. 1965. *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. München. Ehrenwirth.
- Ђоровић, Д.. 2004. Однос студената хуманистичких наука према страним језицима. Настава и васпитање. *Часопис за педагошку теорију и праксу*: 448-463.
- Ђоровић, Д. 2010. Италијански као језик струке на хуманистичким студијама. докторска дисертација.
- Doyé, P.. 1995. Lehr- und Lernziele. Bausch, K.-H., Christ, H., Krumm, H.-J. (prir.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel. Francke Verlag: 161-166.
- Draganović, M.. 2009. Bedeutung des landeskundlichen Unterrichts in der Translatorenausbildung. Fallanalyse: Politisches System Deutschlands. *НАУЧНИ ТРУДОВЕ НА РУСЕНСКИЈА УНИВЕРСИТЕТ* (48).
- Dudley-Evans, T., M. J. St. John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Дурбаба, О.. 2011. Теорија и пракса учења и наставе страних језика. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ein Rahmencurriculum für den studienbegleitenden DaF-Unterricht in Rumänien. Erprobungsfassung 2004 (neobjavljeno)
- Eismann, V., H. M. Enzensberger, K. van Eunen, B. Helmling, B. Kast, I. Mummert, M. Thurmair. 1996. *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Textbuch 2*. Berlin, München. Langenscheidt.
- Ehner, R., G. Waziel. 1996. *Landeskunde. Einführung in die Didaktik der Unterrichts*. Henrici, G. et.al (prir.) *Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2*. Baltmannsweiler. Schneider: 273-277.

- Engel, U. et.al.. 1977. Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg. Groos.
- Erdmenger, M., H.-W. Istel. 1973. Didaktik der Landeskunde. München. Max Hueber.
- Erdmenger, M.. 1996. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning. Max Huber Verlag.
- Esselborn, K.. 1999. Wozu Literatur im Fremdsprachenunterricht und welche? - Deutsche Landeskunde anhand von Gegenwartsliteratur. Leseverstehen und didaktische Erschließung deutscher als fremdkultureller Literatur. Deutsch als Fremdsprache in Korea (4):19-97.
- Fearns, A.. 2002. Fachsprachenunterricht. Bausch, K.- R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel. Francke: 169-175.
- Filipović, J.. 2008. Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi stranih jezika. Vučo, J. (prir.) Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti. Nikšić. Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore: 87-98.
- Firges, J., H. Melenk. 1989. Landeskundliches Curriculum. Bausch, K.- R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel. Francke: 513-517.
- Fluck, H.-R.. 1992. Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen. Gunter Narr.
- Fluck, H.-R..1998. Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung. Hoffmann, L. H. et al. (prir.) Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin und New York: Walter de Gruyter: 944-954.
- Fluck, H.-R.. 2002. Fachsprachen - was ist das - Annäherungen. <http://www.fachsprachen.de/> - pristupljeno marta 2011.
- Földers, C.. 1994. Zum Deutschlandbild der DaF Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustexport. Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache. München. Langenscheidt: 30-32.
- Fosnot, C. T.. 2005. Constructivism Revisited: Implications and Reflections. The Constructivist Fall. <http://www.odu.edu/educ/act/journal/vol16no1/fosnot.pdf> - pristupljeno avgusta 2011.
- Fritton, M.. 1985. Semantisierung durch Bilder. Bildungsarbeit mit ausländischen Jugendlichen (6): 33-60.
- Funk, H.. 2004. Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen. Babylonia 3: 41-47.
- Geertz, C.. 1983. Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gertsen, G.. 1990. Intercultural Competence and Expatriates. International Journal of Human Resource Management 3: 341-362.
- Geyer, K.. 2009. Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten in Litauen. Lévy Hillerich, D., S. Serena (prir.): Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung. Aracne. Roma: 227-255.

- Goetze, L.. 1994. Fünf Lehrwerkgenerationen. Kast, J., G. Neuner: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Berlin. Langenscheidt: 29-30.
- Goffman, E.. 1967. On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. Goffman, E. (prir.) Interactional Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour. New York: 5-45.
- Green, N., K. Green. 2005. Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Kallmeyer. Seelze-Velber.
- Greenberg, J.H.. 1968. Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. Universals of Language. Massachusetts: M. I. T.Press: 73 - 113.
- Gretschenkowa, O., E. Kornienko. 2009. Studienbegleitender Deutschunterricht und seine Förderungen an den Universitäten und Hochschulen in Belarus. Lévy-Hillerich, S. Serena (prir.) Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Roma. Aracne Editrice: 43-53.
- Griesshaber, W.. 1989. Authentisches und zitierendes Handeln: Rollenspiele im Sprachunterricht. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Grujičić, M.. 2011. Deutsch als Fachsprache in berufsbildenden Schulen Serbiens. Reicht die Sprachkompetenz allein für den Berufseinstieg aus? Ignjačević, A. et al. (prir.) Jezik struke: Izazovi i perspektive: 724-732.
- Gudykunst, W.. 1994. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication. Thousand Oaks. California.
- Gürsoy, E.. 2010. Language Awareness und Mehrsprachigkeit. <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> - pristupljeno avgusta 2013.
- Gutschow, H.. 1977. Von der Kulturkunde zur Landeskunde. Geschichte und Probleme eines Aspekts des Fremdsprachenunterrichts aus deutscher Sicht. Unterrichtspraxis (4): 3-16.
- Hackl, W., M. Langner, H. Simon-Pelanda. 1997. Integrierte Landeskunde - ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. Krumm H.-J., P. Portmann-Tselikas (prir.) Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck - Wien. Studienverlag.: 17-34.
- Hackl, W., M. Langner, H. Simon-Pelanda. 1998. Landeskundliches. Lernen. Fremdsprache Deutsch (1): 5-12.
- Hameyer, U.. 1992. Stand der Curriculumforschung - Bilanz eines Jahrzehnts. Unterrichtswissenschaft (3): 209-232.
- Hammoud, A., A. Ratzki. 2009. Was ist Kooperatives Lernen? Fremdsprache Deutsch. 41/2009: Kooperatives Lernen: 5-13.
- Hansen, K. P.. 1993. Die Herausforderung der Landeskunde durch die moderne Kulturtheorie. Hansen, K. P. (prir.). Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung. Tübingen. Narr: 95-114.
- Hansen, K. P.. 1995. Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen, Basel. Francke: 9-16.

- Hansen, M., B. Zuber. 1996. Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. Materialienbuch für den Unterricht. Berlin, München. Langenscheidt.
- Hansen, K. P.. 2000. Kultur und Kulturwissenschaft. Paderborn. Francke.
- Häusermann, P., H.-E. Piepho. 1996. Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. München. Iudicium Verlag.
- Хавелка, Н.. 2001. Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. Требјешанин, Б., Д. Лазаревић (прир.) Савремени основношколски уџбеник. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства: 31-59.
- Henrici, G.. 1994. Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden. Henrici, G. et al. (prir.). Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Mit Videobeispielen. Baltmannsweiler. Schneider: 506-522.
- Henrici, G., U. Koreik. 1994. Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. Henrici, G., U. Koreik (prir.) Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler. Schneider: 1-42.
- Herrlitz W., T. Koole, E. Loos. 2003. Interkulturelle Pragmatik. Wierlacher, A., A. Bogner (prir.) Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart. Metzler Verlag: 388-395.
- Heyd, G.. 1991. Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a.M. Diesterweg.
- Hoffmann, I., D. Hoffmann. 1998. Interkulturelles Lernen und Landeskundecurriculum. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 24/1998: 375-397.
- Hofstede, G.. 1997. Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München. Beck.
- Höhne, R., I. Kolboom. 1982. Von der Landeskunde zu Landeswissenschaft. Rheinfelden. Schäuble.
- House, J.. 1996. Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.
[:http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm) - pristupljeno decembra 2009.
- Hu, A.. 1995. Ist 'Kultur' eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativ-empirischen Studie. Bredella, L., H. Christ (prir.) Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen. Gunter Narr Verlag: 20 - 35.
- Hu, A., M. Byram. 2009. Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Hutchinson, T., A. Waters. 1981. Performance and competence in ESP. Applied Linguistics II/1: 56-69.

- Hufeisen, B.. 1998 a. Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? Hufeisen, B., B. Lindemann (prir.) Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg: 169-183.
- Hufeisen, B.. 1998 b. Schreibenlernen an der Universität? Schreibangebote im Bereich Deutsch als Fremdsprache an Sprachzentren deutscher Universitäten und an einigen kanadischen Germanistikabteilungen. Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-2/beitrag/hufeis4.htm> - pristupljeno novembra 2010.
- Ивић, И., А. Пешикан, С. Антић. 2008. Водич за добар уџбеник. Општи стандарди квалитета уџбеника. Нови Сад. Платонеум.
- Ignjačević, A., M. Brdarski. 2006a. Strani jezik struke i univerzitet. *Primenjena lingvistika* (7). Beograd-Novi Sad: 152-160.
- Ignjačević, A.. 2006b. Engleski jezik u Srbiji. Beograd. Filozofski fakultet.
- Ignjačević, A., S. Perović, P. Svetlin. 2009. Strani jezik struke u bolonjskom procesu. *Jezik struke - teorija i praksa*. Vučo, J., A. Ignjačević, M. Mirić (prir.) Zbornik radova. Beograd. Univerzitet u Beogradu: 721-737.
- Инђић, Т.. 2001. Социолошко-културолошка очекивања од савременог уџбеника. Требјешанин, Б., Д. Лазаревић (прир.) Савремени основношколски уџбеник. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства: 21-31.
- Jakob, E.. 2009. Studienbegleitender Deutschunterricht in Frankreich - Umsetzung des GER am Beispiel einer Ingenieurhochschule. Lévy-Hillerich, S. Serena (prir.) Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Roma. Aracne Editrice: 53-65.
- Jang, K.-S., H.-S. Jung. 2003. Landeskunde in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *The Journal of Linguistic Science* 26: 327-344. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ahVDx06Cn8J:www.lss.or.kr/journal/journal/paper/lss26_15JangKiSung_JungHyunSo.ok.hwp+jang+jung+2003+landeskunde&cd=1&hl=sr&ct=clnk&gl=rs - pristupljeno decembra 2011.
- Johnen, T.. 2008. Alltägliche Wissenschaftssprache im studienbegleitenden Fachsprachenunterricht. C.-J. Dill et al. (prir.). Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses. São Paulo, Abrapa. Goethe-Institut <http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Johnen-Thomas.pdf> - pristupljeno januara 2012.
- Kaikkonen, P.. 1991. Erlebte Kultur- und Landeskunde, ein Weg zur Aktivierung und Intensivierung des Kulturbewußtseins der Fremdsprachenlernenden - eine Untersuchung mit LehrerstudentInnen. Tampere: Universität Tampere.
- Kaiser, F.-J., H. Kaminski. 1999. Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Kast; B.. 1994. Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch* (11):4-14.

- Klafki, W.. 1985. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim. Beltz.
- Klemperer, V.. 1925. Der Streit um den Begriff Kulturkunde. Die neueren Fremdsprachen: 437-449.
- Klippert H.. 2004. Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim/Basel. Beltz.
- Knapp, K., A. Knapp-Potthoff. 1990. Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung: 62-93.
- Knapp, A.. 2002. Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. Auernheimer, G. (prir.) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: 63-80.
- Коцић, Љ.. 2001. Дидакитчко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника. Требјешанин, Б., Д. Лазаревић (прир.) Савремени основношколски уџбеник. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства: 131-157.
- Коцић, Љ., Б. Требјешанин. 2001. Основношколски уџбеник као предмет разматрања. Требјешанин, Б., Д. Лазаревић (прир.) Савремени основношколски уџбеник. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства: 13-19.
- Köhring, K. H., I. C. Schwerdtfeger. 1976. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt. Heringer, H.-J. et al. (prir.) Linguistik und Didaktik. München. Wilhelm Fink Verlag: 55 - 79.
- Кончаревић, К.. 2002. Савремени уџбеник страног језика. Структура и садржај. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кончаревић, К.. 2006. Функција трансмисије културе у уџбенику страног језика. Теоријски оквир и конструкцијска решења. Felbabov, V. (prir.) Međunarodni interdisciplinarni simpozijum 'Susret kultura' (4). Novi Sad. Filozofski fakultet: 763-772.
- Kopřova, L.. 2013. Analyse berufsorientierter Lehrwerke für Anfänger im Fremdsprachenunterricht.
http://is.muni.cz/th/261682/ff_m/Diplomova_prace_Lenka_Kopřova_187of.pdf - pristupljeno avgusta 2013.
- Koreik, U.. 1995. Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler. Schneider.
- Koreik, U.. 2000. Moderne Landeskunde!? Willkop, E.-M. (prir.) Sprachandragogik. Jahrbuch 1999/1. Landes- und kulturkundliche Vermittlungsansätze. Mainz. Johannes Gutenberg-Universität: 11-37.
- Kramer, J.. 1976. Cultural Studies versus Landes-/Kulturkunde. Kramer, J. (prir.) Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik. Stuttgart. Metzler: 139-150.
- Kramer, J.. 1997. British Cultural Studies. München. Fink.
- Kramsch, C.. 1991. Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 17: 104-120.

- Kramersch, C.. 1993. Context and Culture in Language Teaching. Oxford. Oxford University Press.
- Kramersch, C.. 2000. Social discursive constructions of self in L2 learning. Lantolf, J. (prir.) Sociocultural theory and second language learning. Oxford. OUP: 133-153.
- Kramersch, C.. 2006. From communicative competence to symbolic competence. The Modern Language Journal 90(2): 249-252.
- Krechel, R.. 1989. Studieneinheit Landeskunde und Literaturdidaktik. Erprobungsfassung. München.
- Kremzer, N.. 1983. Osnove metodike nastave nemačkog jezika. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kretzenbacher, H. L.. 2004. Inter-, multi-, trans-, global-...? Wissenschaftsbasierte Landeskunde gegen Ende des nationalen Kulturkonzepts und der Belehrungskulturen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-3/beitrag/Kretzenbach3.htm> - pristupljno decembra 2009.
- Kron, W. F.. 2004. Grundwissen Didaktik. Ernst Reinhard. München.
- Krusche, D.. 1993. Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München. Iudicium.
- Krumm, H.-J.. 1981. Methodenlehre Handlungsanweisungen für den Fremdsprachenlehrer. Zapp, F.J. et al. (prir.) Kommunikation in Europa. Frankfurt/M. Diesterweg: 217-224.
- Krumm, H.-J. 1990. Vom lesen fremder Texte. Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 2 / April 1990. München. Klett: 20-24.
- Krumm, H.-J. 1992a. Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 6 (Landeskunde). München: 16 - 20.
- Krumm, H.-J. 1992b. Grenzgänger - vom Selbstverständnis und Profil des interkulturellen Lehrers. Pommerin Götze, G. et.al (prir.) Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt am Main: 280-291.
- Krumm, H.-J. 1994. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Bausch, K.- R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen. Gunter Narr Verlag: 116 -127.
- Krumm, H.-J.. 1994b. Stockholmer Kriterienkatalog. Bernd, K., G. Neuner (prir.). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin. Langenscheidt: 100-105.
- Krumm, H.-J.. 1995. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. Bausch, K.- R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel. Francke: 167-161.
- Krumm, H.-J.. 1998. Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. Info DaF 5: 523-544.
- Krumm, H.-J., Ohmas, D.. 2001. Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch: 1041-1051.

- Krumm, H.-J.. 2003. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. Bausch, K.- R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel. Francke: 138-144.
- Krumm, H.-J.. 2007. Lehr- und Lernziele. Bausch, K.- R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. Francke: 116-121.
- Krumm, H.-J.. 2010. Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Krumm, H.-J. et. al (prir.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Walter de Gruyter: 1215-1238.
- Krželj, K.. 2007. Mogućnost osvarenja ciljeva interkulturene lingvopragmatike. Primenjena lingvistika (8). Filološki fakultet Beograd: 168-176.
- Krželj, K.. 2010. Stavovi nastavnika nemačkog jezika o značaju i ciljevima lingvopragmatike u nastavi. Izlaganje na Trećem kongresu primenjena lingvistika danas između teorije i prakse održanog 21.11.-1.12.2009 u Novom Sadu.
- Krželj, K.. 2011. Faktori motivacije za učenje stranog jezika struke. Ignjačević, A. et al. (prir.) Zbornik Jezik struke. Izazovi i perspektive. Beograd. Filozofski fakultet: 142-153.
- Lazarou, E., S. Murdsheva. 1998. Rahmencurriculum für den Studien- (vorbereitenden) und -begleitenden Deutschunterricht an der Fakultät für deutsche Ingenieur- und Betriebswirtschaftsausbildung (FDBA) der technischen Universität Sofia. (manuskript)
- Lasarescu, I.. 1998a. Vor- und Nachteile der Projektarbeit im DaF-Unterricht. Zeitschrift der Germanisten Rumäniens. (13-14): 249-253.
- Lasarescu, I.. 1998b. Von einer nationalstaatlichen zu einer differenzierenden Landeskunde der Regionen im deutschsprachigen Raum. Kreativ-kontrastierende Arbeitsformen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. <http://www.inst.at/trans/3Nr/lazaresc.htm> - pristupljeno decembra 2010.
- Lehberger, R.. 2003. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. Francke: 609-614.
- Leiprecht, R.. 2001. Internationale Schüler - und Jugendbewegungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz. Interkulturelle Studien (4). Münster.
- Levy-Hillerich, D.. 2002. Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II. Leonardo-Projekt und Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen. Leonardo-Projekt, 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON. <http://www.goethe.de/beruf>. - pristupljeno decembra 2010.
- Levy-Hillerich, D., R. Krajewska-Markiewicz. 2004. Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben. München. Goethe-Institut.

- Lévy-Hillerich, D., S. Serena. 2009. Einleitung. Lévy-Hillerich, D., S. Serena (prir.) Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Roma. Aracne: 9-19.
- Levinson, S. C.. 1983. Pragmatics. Cambridge. Cambridge University Press.
- Lipman, V.. 1995. Javno mnijenje. Zagreb. Naprijed.
- Luchtenberg, S.. 1997. Zur Diskussion um Landeskunde und interkulturelles Lernen am Beispiel der Eigennamen. Materialien Deutsch als Fremdsprache (44): 397-413.
- Luchtenberg, S. 2001: Methodische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. Deutsch als Fremdsprache. Helbig, G., L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (prir.) Ein Internationales Handbuch. Berlin, New York. De Gruyter: 854-864.
- Lüger, H.-H.. 1991. Landeskunde - Aspekte eines problematischen Begriffs. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer Sprachlehrinstitut: 4-37.
- Лукић, Н.. 1977. Текст уџбеника као посебан вид комуникације у процесу учења. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lundquist-Mog, A.. 1996. Spielarten. Arbeitsbuch zur deutschen Landeskunde. Berlin, München. Langenscheidt.
- Lüsebrink, H.-J.. 1993. Romanische Landeskunde zwischen Literaturwissenschaft und Mentalitätsgeschichte. Hansen, K. P. (prir.) Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften. Eine Passauer Ringvorlesung. Tübingen. Narr Verlag: 81-94.
- Lüsebrink, H.-J.. 2003. Einführung in die Landeskunde Frankreichs: Wirtschaft - Gesellschaft - Staat - Kultur - Mentalitäten. Stuttgart, Weimer. Metzler Verlag.
- Lüsebrink, H.-J.. 2005. Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart. Metzler.
- Macaire, D., H. Wolfram. 1996. Bilder in der Landeskunde. Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 11. Langenscheidt.
- Margarete H., B. Zuber. 1996. Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen. München. Langenscheidt.
- Marsh, C. J.. 1992. Key concepts for understanding curriculum. London. Falmer Press.
- Matoba, K., D. Scheible. 2007. Interkulturelle und transkulturelle Kommunikation. Working Papers of International Society for Diversity Management (3).
http://www.idm-diversity.org/files/Working_paper3-Matoba-Scheible.pdf - pristupljeno avgusta 2013.
- Matoba, K.. 2002. Dialogkompetenz für transkulturelle Kommunikation. Neuer Versuch des Theorieaufbaus für interkulturelle Kommunikation. Nakagawa, S. et al. (prir.) Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht. Innsbruck. Studien-Verlag: 220-234.

- Maturana, H., F. J. Varela. 1984. Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München. Scherz Verlag.
- Mátyás J.. 2005. Interkulturelle Kommunikation und Fachsprachenunterricht. Die erweiterte EU: interkultureller und Kommunikationsaspekt, 16th ENCoDE Conference 2004. Pécs. University of Pécs Faculty of Business and Economics: 83-90.
- Memorandum zur Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache http://www.daad.de/de/download/broschuere_netzwerk_deutsch/Memorandum_veroeffentlicht.pdf - pristupljeno maja 2011.
- Meyer, M. A.. 1986. Handlungskompetenz. Haller, H.-D, H. Meyer (prir.) Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (3). Stuttgart. Klett-Cotta: 452-459.
- Meyer, H.. 1987. Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, K.. 2007. Interkulturelle Pragmatik: Aufforderungen, Entschuldigungen und Beschwerden; Eine Untersuchung zur interkulturellen Sprechhandlungskompetenz deutscher Austauschschüler in den USA. http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2007/3341/pdf/Veroeffentlichung_Stabi_Internet_Seiten_ok.pdf - pristupljeno novembra 2012.
- Mihić, Lj.. 2008. Psihologija krize. Osnovni pojmovi. Krizne intervencije i terapija usmerena na pronalaženje rešenja: Integracija. www.ff.uns.ac.rs/stara/.../Osnovni%20pojmovi-psihologija%20krize.doc - pristupljeno avgusta 2013.
- Miljević M.. 2007: Skripta iz metodologije naučnog rada. Filozofski fakultet Univerzitet u Istočnom Sarajevu. Pale.
- Milutinović, J.. 2007. Pojam ciljeva obrazovanja i učenja. Pedagoška stvarnost. (5,6): 375-384. <http://scindeks-clanci.nb.rs/data/pdf/0553-4569/2007/0553-45690706375M.pdf> - pristupljeno avgusta 2013.
- Mog, P., H.-J. Althaus. 1992. Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde. Berlin. München.
- Mog, P., T. Donato. 1998. Deutschland besser verstehen lernen. Ein Tübinger Modellkurs zur interkulturellen Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache 47. Regensburg: 319-330.
- Moreno, O.. 2004: Kultur- und Sprachvergleich in der Translationsdidaktik - Schwerpunkt Spanisch. <http://opus.bsz-bw.de/ubhi/volltexte/2011/121/> - pristupljeno decembra 2011.
- Moosmüller, A.. 2006. Interkulturelle Kommunikation aus ethnologischer Sicht. A. Moosmüller (prir.) Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin. Münster. Waxmann Verlag.
- Moro, S., et. al. 2007. Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen in Kroatien – Okvirni kurikulum za Njemački u nastavi stranih jezika kao popratni studijski predmet na sveučilištima i visokim školama u Hrvatskoj Osijek. Prehrambeno-tehnološki fakultet. Goethe Institut Kroatien.
- Müller, B.-D.. 1980. Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme. DaF 6:102-119.

- Müller, B.-D.. 1988. Interkulturelle Verstehensstrategien - Vergleich und Empathie. Neuner, G. (prir.) Kulturkontraste im DaF-Unterricht. München. Judicium: 33 - 84.
- Müller, B.-D.. 1994. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 8. Langenscheidt.
- Müller, S., K. Gelbrich. 2001. Interkulturelle Kompetenz als neuartige Anforderung an Entsandte. Status Quo und Perspektiven der Forschung. Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (53): 246-271. http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_08_oeztuerk.pdf - pristupljeno novembra 2010.
- Munsberg, K.. 1994. Fachsprachen. Henrici, G. et al. (prir.) Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen (2) Baltmannsweiler. Schneider: 300-330.
- Muravleva, N.. 2004. Sprachbezogene Landeskunde und Realienwörterbücher im DaF-Unterricht. http://www.daad.ru/wort/wort2006/19_Muravleva_Sprachbezogene%20Landeskunde.pdf - pristupljeno oktobra 2011.
- Mušanović, M.. 2000. Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. Zbornik Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja. Maribor Univerza v Mariboru Pedagoška fakulteta Mariboru: 28-35.
- Nardon-Schmid, E., D'Angelo. 2009. Entwicklung von Handlungskompetenzen durch Sprachmittlungsmodule in verschiedenen Studiengängen: ein Erfahrungsbericht. Lévy-Hillerich, D., S. Serena (prir.) Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Roma. Aracne Editrice: 153-181.
- Neuner, G..1990. Texte auf dem Prüfstand. Welcher Text eignet sich für den DaF-Unterricht? Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts (2). München. Klett: 16-20.
- Neuner, G.. 1994a. Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Gesamthochschule Kassel: 14-39.
- Neuner, G., B. Kast. 1994b. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin. Langenscheidt.
- Neuner, G.. 1997a. Die Lernenden im Blickpunkt. Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrhundert. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer II: 38-48.
- Neuner, G.. 1997b. Gesellschaftlich-politische Entwicklungen in Europa und ihre Auswirkung auf DaF. IDV Rundbrief 59: 37-47.
- Neuner, G., H. Hunfeld. 1993. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit (4). Langenscheidt.
- Neuner, G.. 2003. Lehrwerke. H. Bausch, K.-R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. Francke: 399-402.

- Nieke, W.. 2000. Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Opladen. Leske und Budrich.
- Nimmergut, J.. 1975. Regeln und Training der Ideenfindung. München. Wilhelm Heyne Verlag.
- Nodari, C.. 1995. Perspektiven einer neuen Lernkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Frankfurt am Main, Salzburg. Verlag Sauerländer- Aarau.
- Nodari, C.. 1999. Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (3): 200 - 213.
- Nunan D.C.. 2003. Nine steps to learner autonomy. International conference Shantou Universit . Shantou. China.
http://www.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf - pristupljeno jula 2013
- Nünning, V., A. Nünning. 2000. British Cultural Studies konkret. 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 1/2000. Selze. Friedrich Verlag: 4-9.
- Nünning, A., C. Surkamp. 2006. Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden. Seelze-Velber. Klett.
- Oldenburg, H.. 1992. Angewandte Fachtextlinguistik: "Conclusions" und Zusammenfassungen. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Oliva, P. F..2005. Developing the curriculum. New York. Allyn & Bacon.
- Panasiuk, I.. 2005. Kulturelle Aspekte der Übersetzung. Anwendung des ethnopsycholinguistischen Lakunen-Modells auf die Analyse und Übersetzung literarischer Texte. Münster. Lit Verlag.
- Pastuović, N.. 1999. Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb. Znamen.
- Pauldrach, A.. 1992. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. Deutsch als Fremdsprache 6: 4-15.
- Pavlović B.S.. 2004. Partnerski odnosi u nastavi kao faktor podsticanja učenja i kognitivnog razvoja. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja (36): 151-167.
- Penning, D.. 1995. Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts - fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? - Info DaF (22), 6: 626 - 640.
- Peras, M., Ž. Knok. 2010. Njemački jezik u edukaciji studenata menadžmenta, turizma i sporta. <http://hrcak.srce.hr/54814> - pristupljeno juna 2011.
- Perić, A.. 1995. Nastava stranog jezika struke. Glosa I 1: 19-29.
- Perlman-Balme, M.. 1998. Jedes Wort auf die Goldwage legen. Aufgabenstellung und die Bewertung des mündlichen Ausdrucks. Fremdsprache Deutsch 19, Benoten und Bewerten: 47-51.
- Perfilova, G..2009: Zur Situation im berufsorientierten Deutschunterricht in Russland. Lévy-Hillerich, S. Serena (prir.) Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Roma. Aracne Editrice: 315-325.
- Perović, S., P. Gvardjančić, A. Ignjačević. 2009. Strani jezik struke u bolonjskom procesu: status predmeta i organizacija nastave. Vučo, J., A. Ignjačević, M.

- Mirić (prir.) Zbornik radova Jezik struke, teorija i praksa. Beograd. Univerzitet u Beogradu: 721-737.
- Petrić, B.. 2006. Rečnik reforme obrazovanja. Platoneum. Misao. Novi Sad. Pedagoški zavod Vojvodine.
- Pešikan, A., S. Antić. 2007. Kako ugraditi ideje aktivnog učenja u udžbenik. Nastava i istorija. Nova serija (7): 147-161.
- Picht, R.. 1980. Einführung. R. Picht (prir.) Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg. Gross: 85-89.
- Picht, R.. 1989. Kultur- und Landeswissenschaften. Bausch, K.-R., H. Christ, W. Hueller, H.-J. Krumm (prir.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. Francke: 54-60.
- Plut, D.. 2003. Udžbenik kao kulturno-potporni sistem. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plut, D., M. Pešić. 2007. Kriterijumi za procenu kvaliteta udžbenika. Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast. Beograd. Filozofski fakultet: 11-37.
- Половина Н.. 2009. Пројекат у настави језика на нематичним факултетима. Точанац, Д., С. Гудурић. (прир.) Примењена лингвистика данас између теорије и праксе. Нови Сад: 487- 449.
- Polovina, N.. 2010. Lingvistički pristup konceptu žene. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Poljak, V.. 1980. Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika. Zagreb. Školska knjiga.
- Portz, R.. 2009. Studienbegleitender Deutschunterricht "Deutsch als Wissenschaftssprache" an den Hochschulen in Griechenland - Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung. Lévy Hillerich, D., S. Serena (prir.) Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung. Roma. Aracne: 65-79.
- Posner, G.J.. 2004. Analyzing the Curriculum. New York. Mc Graw Hill.
- Pravilnik- standardi kvaliteta udžbenika.
http://www.mpn.gov.rs/propisi/dokumenti/propis-206-Pravilnik-standardi_kvaliteta_udzbenika.pdf - pristupljeno mart 2013
- Правилник о начину и поступку стицања звања и заснивање радног односа наставника Универзитета у Београду. 2008.
http://www.bg.ac.rs/files/sr/univerzitet/univ-propisi/Pravilnik_o_izboru_u_zvanja.pdf - pristupljeno avgusta 2013.
- Prtljaga, J.. 2008. Interkulturalizam i poučavanje engleskog jezika. Pedagogijska istraživanja, 5 (1). Zagreb. Školska knjiga.
- Puzić, S.. 2007. Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja. Metodika, 8 (15): 373-407.
- Quasthoff, U. M.. 1989. Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktion von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation. Matusche, P. (prir.) Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. München. Goethe-Institut: 37- 62.
- Quetz, J.. 2003. Fremdsprachliches Curriculum. Bausch, K.-R., H. Christ, W. Hüllen, H.-J. Krumm (prir.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen. Francke: 121-127.

- Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten. 2000. Goethe-Institut Prag.
- Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrkräfte Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten. 2000. Warschau. Goethe-Institut Inter Nationes e.V.
- Rampillon, U.. 1987. Landeskunde - Live. Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis. 40,3: 167-172.
- Rathje, S.. 2006. Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/rathje.pdf> - pristupljeno novembra 2012.
- Risager, K.. 1995. Der Kulturbegriff im Diskurs von Sprachlehrenden. Huber, J. et al. (prir.) Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- und Kulturerziehung. Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III. Graz: 209-218.
- Roelcke, T.. 1999. Fachsprachen. Berlin. Erich Schmidt Verlag.
- Roggasch, W.. 1997. Deutschlehrerausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung. Info DaF, 24 (4): 470-479.
- Rost-Roth, M.. 1996. Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_1/beitrag/rost11.htm - pristupljeno oktobra 2010.
- Röttger, E.. 2004. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland. Hamburg. Kovac.
- Savičević, D.. 2009. Bitne funkcije visokog obrazovanja. Podgorica. Vaspitanje i obrazovanje.
- Schinschke, A.. 1995. Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden. Bredella, L., H. Christ (prir.) Didaktik des Fremdverstehens- Tübingen. Gunter Narr Verlag: 36 - 50.
- Schröder H.. 1988. Aspekte einer Didaktik / Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (DaF). Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris. Verlag Peter Lang.
- Schmidt, S. J.. 1980. Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? Wierlacher, A. (prir.) Fremdsprache Deutsch, Band I. - München. W. Fink Verlag: 289 - 299.
- Smith, P.. 2000. Psychology of Education: The school curriculum. Routledge.
- Schücking, L. L.. 1927. Die Kulturkunde und die Universität, Die neueren Sprachen:1-16.
[http://dtserv3.compsy.unijena.de/_C125743200316F19.nsf/0/0144BB8E E372D2FAC1257439004321C9/\\$FILE/koreik.pdf](http://dtserv3.compsy.unijena.de/_C125743200316F19.nsf/0/0144BB8E E372D2FAC1257439004321C9/$FILE/koreik.pdf) - pristupljeno januara 2011.
- Schulz von Thun, F.. 1981. Miteinander Reden. 1: Störungen und Klärungen, Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.

- Searle, J. R.. 1975. Indirect speech acts. Cole P., J. L. Morgan (prir.) Syntax and Semantics. Speech Acts. New York. Academic Press: 59–82.
- Sebauer, R.. 2010. Landeskunde - was ist das? Einige Anmerkungen zu didaktischen Konzepten im Fach DaF und in international heterogenen Lernerguppen. Pädagogische Hochschule. Wien.
<http://books.google.rs/books?id=iGjeW1PWTyQC&pg=PA69&lpg=PA69&dq=seebauer+renate+landeskunde+was+ist+das?+einige+ANMERKUNGEN+ZU&source=bl&ots=XAVtgsHL7d&sig=XLAawza3bfsrjpiysDG5ZGcc3f0&hl=sr&sa=X&ei=bawqT7iTNIP34QSE4OmnDg&sqi=2&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=seebauer%20renate%20landeskunde%20was%20ist%20das%3F%20einige%20ANMERKUNGEN%20ZU&f=false> - pristupljeno oktobra 2011.
- Selman, R.L.. 1984. Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Enzwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a.M. Surkamp.
- Sercu, L.. 2002. Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm> - pristupljeno februara 2011.
- Sercu, L.. 2005. Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. L. Sercu et. al (prir.) Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation. Clevedon. Multilingual Matters: 1-18.
- Siebold K.. 2008. Die Interkulturelle Pragmatik - Angenehm, Sie kennenzulernen!
http://www.fage.es/magazin/magazin18/04_KATHRIN_SIEBOLD.pdf - pristupljeno februara 2012.
- Solmecke, G.. 1994. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Bausch, K.-R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen. Gunter Narr: 165-171.
- Spencer-Oatey, H.. 2000. Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures. London. Continuum.
- Spillner, B.. 1978. Methoden der Kontrastiven Linguistik in der Frankreichkunde. Arnd, H. et al. (prir.) Landeskunde und Fremdsprachenunterricht. Frankfurt, Berlin, München. Diesterweg: 151-178.
- Stadler, P.. 1994. Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept. 12. Saarbrücken. Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach GmbH.
- Стандарди квалитета уџбеника. Национални просветни савет. 2010.
http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/propis-206-Pravilnik-standardi_kvaliteta_udzbenika.pdf - pristupljeno januara 2013.
- Статут Филозофског факултета. 2010.
http://www.f.bg.ac.rs/pravna_akta - pristupljeno oktobra 2010
- Статут Архитектонског факултета. 2006.

- http://www.arh.bg.ac.rs/upload/dokumenta/pravna/statut_2012.pdf - pristupljeno avgusta 2013.
- Статут Факултета политичких наука. 2011.
<http://www.fpn.bg.ac.rs/wp-content/uploads/Statut-Univerziteta-u-Beogradu-Fakulteta-politickih-nauka.pdf>- pristupljeno avgusta 2013.
- Статут Пољопривредног факултета. 2006.
http://www.agrif.bg.ac.rs/files/propisi/Statut_Poljoprivrednog_fakulteta.pdf- pristupljeno avgusta 2013.
- Статут Саобраћајног факултета. 2006.
<http://www.sf.bg.ac.rs/downloads/dokumenta/SFstatut2006.pdf>- pristupljeno avgusta 2013.
- Статут Учитељског факултета. 2008.
http://www.uf.bg.ac.rs/uf.bg.ac.rs/dld/Statut_UF.pdf- pristupljeno avgusta 2013.
- Статут Универзитета Сингидунум. 2009.
http://www.singidunum.ac.rs/files/akti/Statut_Univerziteta.pdf- pristupljeno avgusta 2013.
- Статут Универзитета Привредна академија Нови Сад. 2010.
<http://www.privrednaakademija.edu.rs/strane/statutuni.pdf>- pristupljeno avgusta 2013.
- Статут Универзитета Унион. 2013.
<http://www.union.edu.rs/wp-content/uploads/2010/03/Statut-Univerziteta-Union-precisceni-tekst-mart-2010-cirilicaKOR.pdf>- pristupljeno avgusta 2013.
- Steinig, W.. 2001. Politik und Landeskunde. Helbig, G. et.al (prir.) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin. De Gruyter: 1285-1294.
- Steinmüller, U.. 1900. Didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht. Zielsprache Deutsch (2): 16-23.
- Stojnov, D.B.. 2003. Relativizam: bauk koji kruži naukom. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja (35): 11-44.
- Stork, A., S. Adamczak-Krysztofowicz. 2006. Aspekte der Textauswahl für dem Fremdsprachenunterricht an der Hochschule. Ergebnisse einer Studierendenbefragung. Fremdsprachen und Hochschule (77). Bochum. AKS-Verlag.
- Stork, A., S. Adamczak-Krysztofowicz. 2008. Welche Inhalte und Themen für den Fremdsprachenunterricht an der Hochschule? Ergebnisse einer quantitativen Studierendenbefragung. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 47: 11-26.
http://vep-landau.de/bzf/2008_47/%2804%29Stork-Adamczak%2811-26%29.pdf - pristupljeno januara 2012.
- Szewiola, G.. 2009. Rahmencurriculum für den SDU in Polen, Tschechien und in der Slowakai: Umsetzung an der technischen Universität Gliwice. Lévy-Hillerich, S. Serena (prir.) Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung. Roma. Aracne Editrice: 273-301.

- Tanner, D., L. Tanner. 2007. Curriculum development. Theorie into practice. Upper Saddle River. Merrill Prentice Hall.
- Thesenpapier der Bertelmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla Darla K: Deardorff - Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhundert. Bertelsman Stiftung. Gütersloch. 2006.
- Thimme, C.. 1995. Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. Deutsch als Fremdsprache 3/1995: 131 - 137.
- Thomas, A.. 1993. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. Thomas, A. (prir.) Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen. Hogrefe Verlag für Psychologie: 377-424.
- Topić, I.. 2010. Interkulturalizam u kurikulumu primarnog obrazovanja. Napredak 3-4: 407-416. <http://hrcak.srce.hr/82716> - pristupljeno avgusta 2013.
- Totschnig, C.. 2002. Textlinguistische Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht., Krumm, H.-J., P.R. Portmann-Tselikas (prir.) Theorie und Praxis. Innsbruck. Studien: 68-81.
- Требјешанин, Б., Љ. Коцић. 2001. Основношколски уџбеник као предмет разматрања. Требјешанин, Б., Д. Лазаревић (прир.) Савремени основношколски уџбеник. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства: 11-19.
- Tyler, R.W.. 1949. Basic principles of curriculum and instructions. Chicago. University Chicago Press.
- Unterberg, F.. 1994. Verschieden und doch gleich, Redaktion Linse <http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/verschieden.pdf> - pristupljeno decembra 2012.
- Ünver, Ş.. 2005. Untersuchungsergebnisse zu landeskundebezogenen Interessen von Deutschlernenden aus dem universitären Bereich in asiatischen Ländern. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29: 213-221.
- Utler, A., A. Thomas. 2010. Critical Incidents und Kulturstandards. Weidemann, A. et al. (prir.) Wie lernt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld: 317-331. http://www.transcript-verlag.de/ts1150/ts1150_1.pdf - pristupljeno avgusta 2013.
- Vermeer, H.. 1993. Wie lernt und lehrt man Translatorisch? Lebende Sprachen 1/93: 5-8.
- Vodič za studije na FMK. http://www.fmk.edu.rs/files/info/Vodic_za_studije_na_FMK.pdf - pristupljeno septembra 2010.
- Vučo, J.. 2000. Kako do pravog udžbenika - neka iskustva u kreiranju udžbenika za italijanski jezik. Primenjena lingvistika (1): 133-140.
- Vujović, A.. 2010. Elementi strane kulture u udžbenicima francuskog jezika za mlađi školski uzrast. Beograd. Inovacije u nastavi vol. 23 (1): 17-26.

- Walter, G.. 1995. Frontalunterricht. Bausch, K.-R., H. Christ, H.-J. Krumm (prir.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel. Francke Verlag: 204-206.
- Watrowski, R.. 2002. Kulturkunde oder Sprachunterricht? Info DaF, 29 (1): 50-58.
- Watzlawick, P., J.-B. Beavin, D.D Jackson. 1996. Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Pradoxien. Bern. Hueber Verlag.
- Weidenmann, B.. 1991. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. (5): 12-17.
- Weimann, G., W. Hosch. 1991. Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. Zielsprache Deutsch. 22: 134-142.
- Weskamp R.. 2001. Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte, Anglistik Amerikanistik. Berlin. Cornelsen Verlag.
- Whorf, B. L.. 1997. Sprache - Denken - Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Krausser, P. (prir.) Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Wierlacher, A.. 1999. Interkulturalität. Vertiefte Festigung eines Rahmenbegriffs interkulturellen Germanistik. A. Wierlacher (prir.) Architektur interkultureller Germanistik. München. Iudicium: 319-346.
- Wierlacher, A.. 2003a. Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. A. Wierlacher, A. Bogner (prir.) Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: 1-47.
- Wierlacher, A.. 2003b. Landeskunde als Landeswissenschaft. A. Wierlacher (prir.) Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar. Metzler: 504-513.
- Wierlacher, A. 2003c. Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik. 14 (1): 215-217.
- Witte, H.. 2001. Die Kulturkompetenz des Translators. Tübingen. Stauffenburg.
- Witte, A.. 2006. Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen 35: 28-43.
- Wolff, D.. 1997. Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. Lernmethoden - Lehrmethoden. Wege zu Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV. Seelze: E. Friedrich: 106-108.
- Wolff, D., B. Rüschoff. 2002. Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Template Based Learning als Beitrag der Mediendidaktik zur Förderung von Konstruktionsprozessen. Decke-Conill, H. , M. Reichart-Wallrabenstein (prir.) Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen. Frankfurt. Verlag Peter Lang: 65-78.
- Wormer, J.. 2003. Landeskunde als Wissenschaft. Wierlacher, A. et.al (prir.) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. München. Iudicium: 435-471.
- Wormer, J.. 2004. Landeskunde - eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-3/beitrag/Wormer3.ht> - pristupljeno decembra 2009.

- Yager, R. E.. 1991. The constructivist learning model: Towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58 (6): 52-57.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike. Učenje. Nastava. Ocenjivanje. 2003. Podgorica. Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore.
- Zakon o visokom obrazovanju.
<http://www.mpn.gov.rs/propisi/zakoni/obrazovanje-i-vaspitanje/505-zakon-o-visokom-obrazovanju> - pristupljeno avgusta 2013.
- Zhao, I.. 2002. *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell.* Tübingen. Narr.
- Ziebell, B., E. Butler. 1998. *Sozialformen.* Dräxler, H.D., B. Kuhn (prir.) *Methoden des Fortgeschrittenenunterrichts.* München: Goethe Institut: 9-21.
- Zeuner, U.. 1997. *Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden.* *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*
http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/zeuner.htm - pristupljeno oktobra 2010.
- Zeuner, U.. 1999. *Diskussionsvorlage zur Evaluation von „Türen“.*
<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/tueren/tueren60.htm> - pristupljeno januara 2012.
- Zeuner, U.. 2001. *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung.*
<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/archiv/Broschuere.pdf> - pristupljeno januara 2012.
- Zeuner, U.. 2004. *Zur Nutzung neuer Medien im Magisterstudium Deutsch als Fremdsprache (DaF) an der TU Dresden.* http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/texte/study2000/tagung_09_04_2.htm - pristupljeno septembra 2012.
- Zimmermann, G..1995. *Das sprachliche Curriculum.* Bausch, K.-R. et.al. (prir.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, Basel. Francke Verlag: 106-112.
- Zujev, D.. 1988. *Školski udžbenik.* Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

9. Prilozi

a) Upitnik za nastavnike

Ovaj upitnik je anonimna i sačinjen je za potrebe istraživanja u oblasti nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima. Unapred hvala na saradnji.

1) Koliko semestara i sa kojim fondom časova se izučava nemački jezik na fakultetu na kom ste zaposleni?

.....

2) Da li postoje opšteobrazovni ciljevi koji su obavezujući za sve profesore na fakultetima u Srbiji?

- a) da
- b) ne
- c) ne znam

3) Šta po Vašem mišljenju treba da budu ciljevi nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima. Možete zaokružiti više mogućnosti.

- a) Da studenti steknu znanja koja će im omogućiti da koriste stručne časopise i udžbenike na nemačkom jeziku.
- b) Da nakon studija studenti mogu da prate predavanja i učestvuju na konferencijama, seminarima, savetovanjima itd. koje se održavaju na nemačkom jeziku.
- c) Da studenti budu osposobljeni da se sporazumevaju sa kolegama o stručnim temama na nemačkom jeziku.
- d) Da studenti budu osposobljeni da koriste internet na nemačkom jeziku.
- e) Da se studenti upoznaju sa kulturom zemalja nemačkog govornog područja.
- f) Da studenti saznaju nešto o sličnostima i razlikama između naše kulture i nemačke.

4) Koje od navedenih osobina i veština treba razvijati i u nastavi nemačkog jezika na fakultetu? Zaokružite.

- | | |
|---------------------------|--|
| a) sposobnost rada u timu | d) razvijanje sposobnosti da se razume druga kultura |
| b) fleksibilnost | e) tolerancija |
| c) empatija/ saosećanje | f) oslobađanje od predrasuda |

5) Da li imate plan i program za svoj predmet?

- a) da
- b) ne

6) Da li plan i program predviđaju upoznavanje studenata sa elementima kulture npr. upoznavanje nemačke umetnosti, određenih istorijskih događaja, značajnih ličnosti, upoznavanje sa stanjem u društvu, sa politikom itd.)?

- a) ne
- b) da

Koji.....

7) Da li imate slobodu da samostalno birate, menjate i dopunjavate nastavni materijal?

- a) da
- b) ne

8) Da li smatrate da bi bilo zanimljivo obraditi sa studentima neke od navedenih tema? Zaokružite najviše 5 tema.

- | | | |
|---|---------------------------------|---|
| a) sport | b) književnost | c) putovanja |
| d) odnos naše zemlje i zemalja nemačkog govornog područja | e) mladi ljudi i slobodno vreme | f) razlike u značenju gestova i mimike u različitim kulturama |
| g) običaji | h) umetnost | i) moda |
| j) muzika | k) mediji | l) hrana |
| m) aktuelni društveni problemi | n) odnos prema strancima | o) predrasude o Nemicima |
| p) određene grupe mladih: pankeri, hip-hoperi, hevi metalci | r) praznici i slavlja | s) problemi mladih: droga, nezaposlenost, nasilje |

9) Koje vesti iz zemalja nemačkog govornog područja Vas lično posebno interesuju? One koje se odnose na:

- | | | |
|-------------------|----------------|--------------------|
| a) sport | b) književnost | c) putovanja |
| d) politiku | e) geografiju | f) modu |
| g) običaje | h) umetnost | i) klasičnu muziku |
| j) modernu muziku | k) medije | l) hranu |

m) istoriju

n) život mladih i slobodno
vreme

p) probleme mladih

Nešto drugo.....

10) U kojoj meri poznavanje nemačke kulture, mentaliteta, sistema vrednosti, pogleda na svet može studentima biti korisno u daljem profesionalnom radu?

- a) mnogo
- b) u ograničenom broju situacija
- c) nimalo

11) Kakvo je interesovanje studenata za sadržaje koji se odnose na kulturu nemačkog govornog područja?

- a) veće nego za druge sadržaje u nastavi
- b) isto kao i za druge sadržaje u nastavi
- c) manje nego za druge sadržaje u nastavi
- d) ne znam jer takvi sadržaji nisu obrađivani u nastavi

12) Da li je neka od navedenih tema sadržana u materijalu koji koristite u nastavi? Zaokružite.

- | | | |
|---|---------------------------------|---|
| a) sport | b) književnost | c) putovanja |
| d) odnos naše zemlje i zemalja nemačkog govornog područja | e) mladi ljudi i slobodno vreme | f) razlike u značenju gestova i mimike u različitim kulturama |
| g) običaji | h) umetnost | i) moda |
| j) muzika | k) mediji | l) hrana |
| m) aktuelni društveni problemi | n) odnos prema strancima | o) predrasude o Nemcima |
| p) određene grupe mladih: pankeri, hip-hoperi, hevi metalci | r) praznici i slavlja | s) problemi mladih: droga, nezaposlenost, nasilje |

13) Kada bi postojao već didaktizovan materijal iz lingvopragmatike koji bi se odnosio na kulturu, svakodnevni život itd. i koji bi odgovarao interesovanjima Vaših studenata da li biste ga upotreбили u nastavi?

a) da

Zašto.....

b) ne

Zašto.....

14) Da li imate dovoljan fond časova, da biste mogli da dopunite nastavu temama iz lingvopragmatike?

- a) da
- b) ne

15) Koje socijalne forme u nastavi najčešće koristite? Obeležite od 1 za najčešće do 5 za najređe.

- a) frontalna nastava (predajem)
- b) individualni rad studenata
- c) rad u paru
- d) rad u grupi
- e) diskusije
- f) projekat

16) Da li ste do sada radili projekat u nastavi?

- a) da
- b) ne

Ako ste odgovorili potvrdno, iznesite ukratko svoja iskustva i utiske.

.....

.....

.....

17) Kada biste sami pripremali materijal iz lingvopragmatike za Vaše studente koje biste teme izabrali i zašto?

.....

b) Upitnik za studente

Ovaj upitnik je anonimnan i sačinjen je za potrebe istraživanja u oblasti nastave nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima. Molimo Vas da pitanja pažljivo pročitate i na njih odgovorite zaokruživanjem jedne od ponuđenih mogućnosti odnosno upisivanjem odgovora.

Fakultet na kom studirate:.....

Smer ili katedra na kojoj studirate

Koliko godina ste učili nemački jezik pre studija.....

Koliko semestara traje nastava nemačkog jezika na fakultetu na kom studirate

1) Da li u domaćoj štampi čitate vesti koje se odnose na nemačko govorno područje? a) Da b) Ne.

Ako ste odgovorili potvrdno, šta Vas posebno interesuje?

.....

2) Koje od navedenih oblasti Vas lično interesuju? Zaokružite najviše 5.

- | | | |
|-------------------|----------------------------------|--------------------|
| a) sport | b) književnost | c) putovanja |
| d) politika | e) geografija | f) moda |
| g) običaji | h) umetnost | i) klasična muzika |
| j) moderna muzika | k) mediji | l) hrana |
| m) istorija | n) život mladih i slobodno vreme | p) problemi mladih |

3) Da li u nastavi nemačkog jezika na fakultetu treba obrađivati teme iz kulture zemalja nemačkog govornog područja? Zaokružite i navedite razloge.

a) Da zašto?.....

b) Ne, zašto?

4) O kojim od navedenih tema biste želeli da saznate nešto više u nastavi nemačkog jezika na fakultetu kada biste mogli da birate. Zaokružite najviše 3 i navedite konkretne primere.

a) studiranje u zemljama nemačkog govornog područja	
b) istorija Nemačke, Austrije, Švajcarske	
c) društvo u Nemačkoj, Austriji, Švajcarskoj	
d) svakodnevni život u zemljama nemačkog govornog područja	
e) evropska unija	
f) politika u zemljama nemačkog govornog područja	
g) geografija	
h) privreda u zemljama nemačkog govornog područja	

5) Koje biste od sledećih tema koje se odnose na nemačko govorno područje rado obrađivali u nastavi? Zaokružite najviše 3.

- | | | |
|---|---------------------------------|---|
| a) sport | b) književnost | c) putovanja |
| d) odnos naše zemlje i zemalja nemačkog govornog područja | e) mladi ljudi i slobodno vreme | f) razlike u značenju gestova i mimike u različitim kulturama |
| g) običaji | h) umetnost | i) moda |
| j) muzika | k) mediji | l) hrana |
| m) aktuelni društveni problemi | n) odnos prema strancima | o) predrasude o Nemicima |
| p) određene grupe mladih: pankeri, hip-hoperi, | r) praznici i slavlja | s) problemi mladih: droga, nezaposlenost, nasilje |

6) Po Vašem mišljenju teme iz kulture treba da se odnose:

- a) samo na Nemačku
- b) na sve tri zemlje nemačkog govornog područja

7) Šta po Vašem mišljenju treba da budu ciljevi nastave nemačkog jezika struke na nefilološkim fakultetima. Zaokružite najviše 3 mogućnosti.

- a) Da steknete znanja koja će vam omogućiti da koristite stručne časopise i udžbenike na nemačkom jeziku.
- b) Da nakon studija možete da pratite predavanja i učestvujete na konferencijama koje se održavaju na nemačkom jeziku.
- c) Da možete da razgovarate sa kolegama o stručnim temama na nemačkom jeziku.
- d) Da možete da koristite internet na nemačkom jeziku.
- e) Da saznate više o nemačkoj kulturi.
- f) Da saznate nešto o sličnostima i razlikama između naše kulture i nemačke.

8) Koje od sledećih veština i sposobnosti treba da budu razvijane i tokom studija. Zaokružite najviše 3.

- a) sposobnost rada u timu
- b) fleksibilnost
- c) saosećanje
- d) razvijanje sposobnosti da se razume druga kultura
- e) tolerancija
- f) oslobađanje od predrasuda

9) Koji od nevedenih materijala biste voleli da obrađujete u nastavi? Zaokružite najviše 3.

- a) sećanja neke osobe
- b) tv intervju
- c) statistike
- d) komentar u novinama
- e) oglase lične prirode
- f) radio intervju
- g) fotografije
- h) geografske karte
- i) tv vesti
- j) književne tekstove
- k) dokumentarne filmovi
- l) karikature
- m) delove iz igranih filmova
- n) odlomke iz stručnih knjiga
- o) tabele i grafikone

10) Koji način rada u nastavi nemačkog jezika smatrate najefikasnijim? Zaokružite najviše 3.

- a) kada nastavnik predaje ili objašnjava
- b) kada sam radim neki zadatak
- c) kada u paru rešavamo neki zadatak
- d) kada u grupi rešavamo neki zadatak
- e) kada razgovaramo ili diskutujemo o nekom problemu svi zajedno
- f) kada radimo projete (u grupama duže vreme obrađujemo neko pitanje i potom predstavljamo rešenje na plakatu)

11) Najinteresantnije mi je kada kada se u nastavi koriste: Zaokružite najviše 3.

- a) udžbenik
- b) tekstovi ili pesme koji se slušaju
- c) delovi iz dokumentarnih ili igranih filmova
- d) računar i internet
- e) fotokopije iz novina i časopisa

12) Koja je korist od upoznavanja sa nemačkom kulturom, svakodnevnim životom Nemaca, njihovim mentalitetom, savremenim problemima koje imaju?
Zaokružite najviše 3

- a) lakše učenje jezika
- b) lakše snalaženje u svakodnevnim situacijama
- c) lakše sporazumevanje sa kolegama iz struke u kasnijem životu
- d) proširivanje znanja iz opšte kulture
- e) interesantnija predavanja
- f) nešto drugo

Biografija

Mr Katarina Krželj rođena je 1967. godine u Zemunu. Osnovnu i srednju školu završila je u Zemunu i Frankfurtu na Majni (SR Nemačka). Diplomirala je na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu (Grupa za nemački jezik i književnost) stekavši zvanje profesora nemačkog jezika i književnosti. Godine 2003. odbranila je magistarski rad pod naslovom *Herman Glazer kao kreator kulturne politike i modela kulturnog menadžmenta grada Nirnberga* na Fakultetu dramskih umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu i stekla akademski naziv magistra nauka o dramskim umetnostima iz oblasti teatrologije – menadžmenta i animacije u kulturi.

Od 1994. godine nalazila se u radnom odnosu na Učiteljskom fakultetu, a od 1998. na Filozofskom fakultetu u Beogradu predaje nemački jezik struke.

U periodu 1997-2000 učestvovala je u programu intenzivnog stručnog usavršavanja iz didaktike/metodike nemačkog jezika u organizaciji Geteovog Instituta, Kultur-Kontakta, organizacije VBZ i Ministarstva prosvete Republike Srbije, stekavši zvanje instruktora metodike nemačkog jezika. U ovoj funkciji od 2000. godine u saradnji sa Geteovim Institutom i organizacijom Kultur Kontakt samostalno izvodi seminare iz metodike nastave nemačkog jezika, odnosno interkulture lingvopragmatike, namenjene nastavnicima. Godine 2000. koordinirala je projekat Geteovog Instituta i AAOM "Studenti studentima", tokom kojeg je organizovala i vodila radionice sa temama iz metodike nastave nemačkog jezika. Učestvovala je u više domaćih i inostranih projekata ("Miteinander leben in Europa", projekat zadužbine Körber i Udruženja nastavnika nemačkog jezika Bugarske, "Izrada nadregionalnog kurikuluma i nastavnog materijala za strani jezik struke" projekat Geteovog Instituta).

Koautor je dokumenta pod nazivom Kurikulum za strani jezik struke na neofilološkim fakultetima, kao i nadregionalnog udžbenika za strani jezik struke na neofilološkim fakultetima Levy-Hillerich et al. *"Mit DEUTSCH studieren arbeiten leben. Ein Lehrbuch für den Studienbegleitenden Deutschunterricht Niveau A2/B1"*, Milano: Arcipelago Edizioni. 2009.

