

Николета М. Момчиловић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Департман за немачки језик и књижевност

Марија М. Станојевић Веселиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

УДК 37.026::811.112.2

DOI 10.46793/Uzdanica21.2.127M

Прегледни рад

Примљен: 1. март 2024.

Прихваћен: 7. јун 2024.

ДИДАКТИКА ВИШЕЈЕЗИЧНОСТИ И ЊЕНА ПРИМЕНА У УЏБЕНИЦИМА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

Айспиракџ: Немачки као други страни језик заступљен је у многим школама, док је енглески доминантан први страни језик. Поучавање и учење немачког језика у оваквим околностима, када су три језика у контакту (матерњи, енглески и немачки), специфично је због типолошке сродности два страна језика и трансфера знања и искустава. У овом раду представљамо дидактичко-методичке импликације оваквих околности по наставу немачког као трећег језика (*Drittssprache*), пре свега основне смернице за рад на заједничкој енглеско-немачкој лексици и граматици, као и принципе дидактике вишејезичности (когнитивно учење, разумевање као полазиште, оријентација ка садржајима и др.), који се постављају и као захтеви при конципирању и креирању уџбеника. Затим анализирамо два актуелна уџбеника за почетну наставу немачког језика, *Magnet* и *Beste Freunde*, у погледу основних аспеката дидактике терцијарних језика. Наиме, одабир задатака и садржаја којима се подстиче поређење језика, трансфер знања и вештина, рефлексивна и дискусија о језичким феноменима и начину учења, могу учинити ефикаснијим усвајање немачког језика и допринети развоју вишејезичности. Анализирани уџбеници рефлектују у мањој или већој мери елементе дидактике вишејезичности, што потврђују наведени примери у нашој квалитативној анализи.

Кључне речи: вишејезичност, немачки као страни језик, дидактика вишејезичности, уџбеници.

УВОД

Образовни системи европских земаља подржавају вишејезичност, која је природно повезана са индивидуалном вишејезичношћу њихових грађана, тако да се поред једног страног језика учи и други страни језик, а понегде и трећи. С обзиром на чињеницу да већина ученика почиње да учи други страни језик након што је већ довољно савладала први (у Србији након четири године), међусобни утицај учених језика постаје комплексан, а приступ настави језика се мења.

Многи наставници другог страног језика код својих ученика уочавају утицај не само матерњег, већ и првог страног језика, а то је углавном енглески језик, и примењују контрастивни приступ у настави, најчешће када је реч о лексици или граматички, а са друге стране сами ученици користе енглески као помоћ у учењу, упоређујући језике. У оваквим околностима настала је дидактика вишејезичности, у којој своју улогу имају и материјали, те се намеће претпоставка да и концепт уџбеника другог страног језика треба да подржава овај приступ настави.

Полазећи од ове претпоставке, циљ овог рада је да укаже на значај оваквог приступа у уџбеницима другог страног језика, а са друге стране да покаже на који начин постојећи садржаји у анализираним уџбеницима омогућавају контрастивни приступ настави и у којим језичким областима. Предмет нашег истраживања чине два одабрана уџбеника немачког као страног језика *Magnet* који се користе у основним школама у Србији, као и уџбеник *Beste Freunde* који се чешће користи у неформалном образовању, а предстаља модел за упоредну анализу. У фокусу истраживања су садржаји, односно задаци/вежбања који омогућавају укључивање других ученикових језика (пре свега енглеског), а тиме и подстицање језичке свесности на почетном нивоу учења језика и рефлексију о језику.

У наредним одељцима бавићемо се теоретском основом истраживања. Најпре ћемо размотрити појам терцијарних језика, дидактику вишејезичности, тј. терцијарних језика (принципе и аспекте) и могућности примене у настави немачког. Затим ћемо се осврнути на улогу материјала и уџбеника у настави терцијарних језика и приступити анализи одабраних уџбеника у погледу примене наведених принципа.

НЕМАЧКИ КАО ТЕРЦИЈАРНИ ЈЕЗИК

Немачки спада у најзначајније језике у свету, посебно у Европи, с обзиром на чињеницу да 100 милиона Европљана говори немачки као матерњи језик, а да од укупно 15,45 милиона ученика који широм света уче немачки као страни језик највећи број долази из Европе – 11,22 милиона, тј. 72,7% (Министарство иностраних послова 2020: 6). Од 45 европских држава у којима је немачко министарство спровело прикупљање података Србија се налази на 13. месту по броју оних који уче немачки језик (171.233 укупно). Ови подаци се подударују са подацима Републичког завода за статистику Републике Србије о укупном броју ученика који уче немачки за школску 2020/2021. годину. Број ученика који уче немачки језик (као први и као други језик) у оба циклуса основног образовања износи 133.231, а у средњим школама 43.366, што укупно износи 176.597 ученика у школској 2020/2021.

години и представља врло сличан податак ономе наведеном у немачком извору из 2020. године.

Што се тиче актуелног статуса првог и другог страног језика, то најбоље показују следеће цифре: први страни језик учи 505.239 ученика оба циклуса основне школе и 246.454 ученика средње школе (укупно 751.693). Други страни језик учи 255.381 ученика у оба циклуса основне школе и 84.170 ученика средње школе (укупно 339.551).

Доминантан први страни језик је енглески са 97,51% (492.662 ученика) у оба циклуса основне школе и 95,21% (234.668 ученика) у средњој школи. Занемарљив је проценат осталих језика у статусу првог страног језика, при чему је немачки на трећем месту у оба циклуса основне школе са свега 0,91% (4.627 ученика), а на другом месту у средњој школи са само 2,05% (5.062 ученика).

Када је у питању други страни језик, стање је драстично другачије и неупоредиво боље у погледу немачког језика. Наиме, у другом циклусу основне школе доминантан други страни језик је немачки са 126.618 ученика, што је више од половине (50,38%) укупног броја свих ученика који уче други страни језик (следе француски са 24,24% и руски са 17,41% ученика). И у средњој школи немачки је доминантан страни језик са 38.304 ученика, односно мало мање од половине (45,50%) свих ученика који уче други страни језик (следе француски са 27% и руски са 14,54%).

Оваква позиција немачког као доминантног другог страног језика у основним и средњим школама Србије (сваки други ученик), односно трећег језика по реду који ученик усваја, у комбинацији са енглеским као доминантним првим страним језиком (скоро сви ученици), представља важан предуслов за развој школске вишејезичности, која отвара простор за лакше и брже учење језика уз етаблирање методике и дидактике вишејезичности и терцијарних језика и примену њених принципа. Слична је ситуација са немачким као трећим/терцијарним језиком (у даљем тексту Л3) након енглеског као другог језика (у даљем тексту Л2) и у другим земљама (в. Хуфајзен 1998: 169; 2001: 648).

ПРИНЦИПИ И АСПЕКТИ ДИДАКТИКЕ ТЕРЦИЈАРНИХ ЈЕЗИКА

Управо констелација два типолошки и генетски сродна (западногерманска) језика у којој је могуће стварање синергије међу језицима, а тиме лакше и брже учење немачког помоћу енглеског, омогућила је развој дидактике терцијарних језика, а посебно области *DaFnE* (нем. *Deutsch als (zweite) Fremdsprache nach Englisch*; енгл. *German after English*) (в. Хуфајзен и Маркс

2007). У основи ЛЗ дидактике своју улогу нема само први страни језик (Л2), већ и матерњи језик (Л1), јер искуства и знања у учењу претходних језика (језички елементи, стратегије учења и др.) могу да се искористе у настави следећег језика на ефикасан начин (Нојнер и др. 2009: 33), што даље утиче на свест о сличностима и разликама међу језицима. Потенцијал који ученици носе са собом када почињу да уче ЛЗ препознат је од стране стручњака и језичких планера, и огледа се и у актуелним наставним програмима (у Србији нпр. *Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања* из 2010).

Поред општег циља наставе страних језика (интеркултурна комуникативна компетенција) и основних принципа дидактике страних језика, у настави ЛЗ примењују се и принципи дидактике терцијарних језика. С обзиром на то да сваки од три или више језика (Л1, Л2, Л3, Лн) које ученик усваја или учи има своје место и улогу, њихов међусобни утицај је увек присутан, уз индивидуалне разлике међу ученицима које треба уважавати. Учењем ЛЗ не повећавају се само језичка знања, већ и искуства у учењу језика. Ученици могу ефикасно да користе тај потенцијал: упоређују језике, рефлектују знања и искуства у учењу, повећавају аутономност у учењу и јачају индивидуалну вишејезичност (о карактеристикама ЛЗ ученика видети: Хуфајзен 2000; Хуфајзен 2000а; Хуфајзен, Гибсон 2003).

Управо те принципе наставе терцијарних језика истиче Нојнер (2003), а Нојнер и др. (2009: 41–44) указују на то да се не ради о сасвим новом дидактичко-методичком концепту наставе ЛЗ језика, већ о прецизирању и диференцирању специфичности подучавања и учења следећих језика:

– когнитивно учење (свесно поређење ЛЗ, Л2 и Л1, свесно опажање и разговор о језичким феноменима и разликама у циљу избегавања интерференције, искуствима и процесу учења и подучавања, односно о производу и процесу учења),

– оријентација ка разумевању (разумевање као основа учења језика које води ка исказу/изражавању, повезивање старог и новог знања из Л2 и Л3, стварање могућности за трансфер, дискусија/разговор о језичком/културном аспекту или начину учења),

– оријентација ка садржајима (теме примерене интересовању и узрасту искуснијих ЛЗ ученика, који уче више когнитивно, а мање имитативно; другачији у односу на Л2 наставу због промене интересовања; подстицање на самосталност и откривање; поређење/дискусија),

– оријентација ка текстовима, која проистиче из претходне две оријентације (специфична ЛЗ дидактика текста: актуелни, познати ученицима, из нових медија, који омогућавају трансфер кроз нпр. интернационализме, глобалне и селективне стратегије читања, рад на језичким системима кроз упоредну анализу текстова),

– економизација процеса учења, односно ефикасније и брже учење и подучавање у Л3 настави, за коју је иначе предвиђен мањи број часова (подстицање на активност у настави, индуктивно учење, самостални рад, коришћење Л2, Л1, стратегије и технике учења, разговор о сличностима и разликама, а ради мотивисања).

Главни аспекти вишејезичног образовања и дидактике терцијарних језика су: 1. (у погледу лингвистике) развој декларативног језичког знања и језичке свесности (енгл. *language awareness*), односно језичких система и језичких вештина, 2. (у погледу подучавања и учења) развој процедуралних знања и свесности о учењу језика (енгл. *language learning awareness*), односно надовезивање на претходна искуства са наставним методама и процесима/стратегијама учења и 3. (у погледу знања о свету) развој интеркултурне свесности (нем. *Interkulturelles Lernen*), односно ширење хоризонта знања и искуства о страним световима (Нојнер и др. 2009: 24).

ТРАНСФЕР ИЗ ЕНГЛЕСКОГ КАО Л2 У НЕМАЧКИ КАО Л3

Када говоримо о учењу немачког као Л3 после енглеског као Л2 могуће је поређење и трансфер елемената и структура језичких система у области лексике, где постоји преко 600 заједничких речи (нпр. *нос – nose – Nase* или *мај – May – Mai*), граматике (нпр. *Њено име је Клаудија. / Зове се Клаудија. – Her name is Claudia. – Ihr Name ist Claudia.*), изговора и правописа, а тиме и лакше разумевање. Заједничка енглеско-немачка лексика обухвата опште појмове, сврстане у седам тематских области (предмети, егзистенција, простор, време, квантитет, својства, релације) и специфичне појмове, сврстане у 12 тематских области (персоналије, становање, околина, путовања и саобраћај, исхрана, куповина и потрошна роба, јавне и приватне услуге, здравље и хигијена, опажање и моторика, посао и занимање) (Балдегер, Милер, Шнајдер 1981: 169–232, 236). Зато у првим месецима учења немачког као Л3 треба посветити пажњу усвајању лексике, а иначе је примена Л3 дидактике ефикасна у првих неколико година учења (Раш 1990: 139). Активирање Л1 и Л2 у менталном лексикону ученика могуће је захваљујући одређеним задацима говора, читања, писања и превођења (Де Бот 2004: 409) који омогућавају поређење елемената и структура у језицима, трансфер и проширење знања. Препорука је коришћење англицизама, интернационализама (латинског и грчког порекла у енглеском, немачком. као и матерњем језику) и речи заједничког германског порекла (јело, пиће, време, природа, дани у недељи, биљке и животиње, родбински односи, делови тела, дани у недељи, гардероба, слободно време, спорт и др.), увежбавање рецептивних вештина (као и продуктивних), подстицање ученика на лакше учење и пам-

ћење речи, на размишљање и разговор о сопственом учењу, помоћ при увежбавању у циљу уочавања разлика и корекције грешака (Нојнер и др. 2009: 67). Поред тога, Нојнер и др. (2009: 84) истичу да је у учењу ЛЗ граматике корисно поређење језичких структура у енглеском, немачком и матерњем језику и разговор о томе; коришћење предзнања, активирање ученика и рефлексивна примена СОС принципа, разликовање рецептивне и продуктивне граматике (нем. *Verstehensgrammatik, Mitteilungsgrammatik*), рецептивна граматика код обраде тежег градива; оријентација ка темама и садржајима без наглашавања граматике, коришћење матерњег језика за радна упутства (или енглеског језика код хетерогених група). Треба правити паралеле код основних реченичних структура, а у области изговора и правописа указивати на различит изговор одређених графема (нпр. *s – z: sea – See*), акценат речи (енгл. *communication* – нем. *Kommunikation* – срп. *комуникација*), правопис (нпр. прекомерна генерализација при читању или писању: енгл. *mouse* – нем. *Maus*) (в. Нојнер и др. 2009: 31). Када је у питању трећи аспект ЛЗ дидактике, интеркултурно учење, треба радити на проширивању хоризонта знања и искустава о страним световима, нпр. тематизирање свакодневних рутина, ритуала и друштвених структура (Исто: 38–39), као и дискусија о томе. Рефлексивном различитих језика и култура ученици могу развити способност интеракције са говорницима других језика и припадницима других култура уз њихово поштовање, као и препознавање и релативизацију сопственог језичко-културног обележја, чиме се подстиче обострано разумевање и заједнички суживот (Висенте, Пилипетите 2015). Треба напоменути да опасност од интерференције, тј. неразумевања, не потиче из уочљивих разлика, већ више од језичких и културних феномена у сопственом и страном свету који на први поглед (површински) изгледају слично (в. Нојнер и др. 2009: 39).

ПРИМЕНА ПРИНЦИПА И АСПЕКТА ДИДАКТИКЕ ТЕРЦИЈАРНИХ ЈЕЗИКА У УЦБЕНИЦИМА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

Концепт дидактике терцијарних језика подразумева и креирање материјала за подучавање и учење за циљне групе које (почињу да) уче немачки, а пре тога су већ (на)училе енглески, јер учење немачког језика не треба поново да почне од замишљене нуле, већ треба да се надогради на постојећа знања енглеског језика и да укључи постојеће стратегије учења страних језика (Хуфајзен 2011: 268–269). Приликом избора или креирања материјала за почетну наставу немачког као ЛЗ треба имати у виду следеће (Нојнер и др. 2009: 45–46): мења се граматичка прогресија; семантички аспекти су на првом месту; основа наставе је рад на тексту; интересантне теме се нуде од

почетка; другачија је презентација градива; активирају се ученици; когнитивни стил; развијање специфичних задатака и вежби; разговор о процесу учења, техникама и стратегијама; ефикасно обликовање самоорганизованог и одговорног учења.

ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА УЏБЕНИКА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА У ПОГЛЕДУ ПРИНЦИПА И АСПЕКТА ДИДАКТИКЕ ТЕРЦИЈАРНИХ ЈЕЗИКА

Уџбеници немачког језика у Србији анализирани су углавном у погледу елемената културе и цивилизације или граматике, нпр. у погледу (аутиентичних) књижевних текстова (Зобеница 2018), интеркултурних садржаја (Влајковић 2017).

Колико је познато, елементи дидактике терцијарних језика у уџбеницима немачког језика још нису истраживани у Србији. С обзиром на то да је вишејезичност прихваћена у језичкој образовној политици, а препозната улога првог и другог страног језика у вишејезичном образовању и наставним програмима, уџбеници немачког језика, који су писани или адаптирани за српско тржиште, требало би да рефлектују и принципе ЛЗ дидактике, као што је мање или више случај са уџбеницима у примени ван формалног образовања. Навешћемо нека истраживања локалних уџбеника, спроведена у другим земљама.

Ефикасност уџбеника *Safari 1* који се користи у Кенији за наставу немачког као ЛЗ у погледу ЛЗ дидактике истраживала је Окадо (2018), са акцентом на темама интеркултурне комуникације, и дошла до закључка да недостају социокултурне теме (указивање на разлике у културама), да нема доследности у погледу оријентације на садржаје и текстове (нема паралелних енглеско-немачких текстова) нити у погледу когнитивног учења. Позитивним сматра оријентацију ка економизацији учења, помоћу задатака за самоевалуацију у додатку на крају сваке лекције (или путем готових решења за контролу резултата).

С обзиром на постојање мноштва параметара за анализу уџбеника у области дидактике ЛЗ језика, као и мноштво фактора (оријентација ка садржајима, ка разумевању итд.), можемо наћи анализе појединачних фактора у интернационалним уџбеницима – нпр. Хабел (2010) (*Deutsch.com, Deutsch ist easy. Eurolingua Deutsch 1, Dimensionen 1*), или локалним уџбеницима – нпр. Амберг (2018) (фински уџбеник *Magazin.de 1*), Новиа (2021) (шведски уџбеници *Ausblicke 1, Einverstanden 1, Lieber Deutsch 1 2.0*) и др.

Поред тога, могу се наћи анализе уџбеника *Menschen* у погледу језичких вештина, граматике, садржаја културе и цивилизације и сл., а селектив-

но (понекад упоредо са другим уџбеницима) и у погледу принципа ЛЗ дидактике (нпр. Висенте, Пилипетите 2015).

АНАЛИЗА ОДАБРАНИХ УЏБЕНИКА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

На избор уџбеника које анализирамо у нашем раду утицало је и сазнање да је примена принципа дидактике ЛЗ најефикаснија у првих неколико година учења. Према Раш (1990: 139), немачки као други страни језик разликује се у почетним годинама учења од немачког као првог страног језика, али се касније та разлика смањује и губи око треће/четврте године учења. Други разлог за избор уџбеника је чињеница да се немачки као ЛЗ у основној школи учи са два часа недељно. Избор је пао на уџбеник који се користи у српским школама, адаптиран за ово тржиште:

– Мота Ђ., Николовски В. 2015. *Magnet 1*. Немачки језик за пети разред основне школе. Уџбеник за прву годину учења. Klett.

– Мота Ђ., Николовски В. 2015. *Magnet 1*. Немачки језик за пети разред основне школе. Радна свеска за прву годину учења. Klett.

Поред тога, анализираћемо и уџбеник који се ретко користи у формалном, а чешће у неформалном обрзовању, као пример уџбеника за овај узраст са избалансираним сегментима и задацима у погледу дидактике ЛЗ језика, а као модел за поређење са уџбеником *Magnet*, предвиђеним за исти језички ниво А1.1:

– Georgiakaki M., Bovermann M., Graf-Riemann E., Seuthe C. 2019. *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche*. А1.1. Kursbuch. Hueber.

– Georgiakaki M., Bovermann M., Seuthe C., Schümann A. 2019. *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche*. А1.1. Arbeitsbuch. Hueber.

АСПЕКТ ЈЕЗИЧКЕ СВЕСНОСТИ

Један од првих уџбеника који је уврстио елементе ЛЗ дидактике био је *Deutsch aktiv* из 1993. године, чији су аутори Нојнер, Шмит, Вилмс, Циркел, и који је укључивао заједничку немачко-енглеску лексику. Касније су уследили уџбеници са задацима који омогућавају усмеравање пажње на сличности и разлике међу језицима, контрастирање језика и слично, чиме се омогућава позитиван трансфер знања, али и стратегија учења, при чему преовлађују задаци у области лексике и граматике. На пример, уџбеник *Deutsch.com*. (Висенте и др. 2010) нуди задатак у коме се упоређују називи

делова гардеробе заједнички за енглески и немачки (*the shoe – der Schuh, the ring – der Ring, the jeans – die Jeans, the blouse – die Bluse, the jacket – die Jacke, the pullover / the sweater – der Pullover, the top – das Top, the t-shirt – das T-Shirt, the trousers – die Hose*), што је уједно прилика да се укаже и на разлике у писању и изговору уколико се задатак адекватно преформулише, чиме се и у овој области подстиче развој језичке свесности.

Поред заједничких речи и интернационализама који омогућавају трансфер из Л2 у Л3 и стварање свести код ученика да могу успешно да разумеју речи и текстове на почетку учења Л3, ту су и задаци којима се рад на лексици наставља кроз рад на групама речи (*ћоља речи / Wortfelder*), што олакшава и продукцију (писање), или задаци који омогућавају развој језичке свесности у области граматике на основу уочавања сличних/истих правила за грађење појединих структура.

Тако, уџбеник *Beste Freunde* нуди многобројне задатке који указују на сличности лексике енглеског, немачког и матерњег (и других језика), на пример: у радној свесци: сличност назива наставних предмета (стр. 34 и 40), занимања (стр. 60), делова гардеробе (стр. 66); у уџбенику: називи месеца у години (стр. 9), наставних предмета (стр. 30), бројева (стр. 32), и то путем следећих налога: *Welche Fächer kennst du aus deiner oder einer anderen Sprache? Mach eine Liste.; Wie heißt das in deiner Sprache? Ich mag das T-Shirt.; Vergleiche die Wörter mit deiner Muttersprache oder mit dem Englischen.; Englisch hilft! Diese Wörter verstehst du schon. Du findest sie auch mit diesem Zeichen im Lernwortschatz.; Kannst du diese Wörter schon aus deiner Sprache oder aus dem Englischen?* Ови налози омогућавају активирање Л1, Л2 и других језика, трансфер знања и подстицање језичке свесности. Поред тога, саставни део сваке лекције у радној књизи је страница посвећена вокабулару (*Lernwortschatz*), где су интернационализми, англицизми и друге речи заједничког порекла обележене знаком 🌐. Од ученика се дакле очекује да активирају „релевантно знање из енглеског” (прављење хипотеза), па граматика енглеског коју ученици већ „имају у глави” служи као референтна граматика (в. Нојнер и др. 2009: 80).

Када је у питању фонетика и правопис, развој језичке свесности је могућ кроз задатке у којима се нуде интернационализми у енглеском, немачком и матерњем језику који имају исти или сличан правописни облик, а мало другачји изговор. Грешке у изговору су могуће због преузимања начина изговора у Л1 или Л2, те су овакви задаци корисни, али истовремено ретко заступљени. Интересантан пример је задатак у уџбенику *Beste Freunde* (стр. 32) у коме се тражи препознавање више језика на основу изговора бројева, што омогућава сензибилизацију за друге језике и заједничко порекло речи: *Welche Sprache ist das? Was glaubst du? Hör zu und kontrolliere.*

Уџбеник *Magnet* не нуди конкретне задатке којима се подстиче поређење језика и трансфер знања из енглеског или матерњег језика, иако постоје многи задаци у области лексике који се уз кратко проширење налога лако

могу претворити у веома подстицајне. На пример, на страни 11 дат је задатак *Пронађи на карти како се људи поздавају. Повежи.* – којим се ученици упознају са десет различитих поздрава на немачком говорном подручју (уз карту Немачке, Аустрије и Швајцарске). Задатак је могуће проширити налогом који се односи на поздраве на енглеском, матерњем и осталим језицима које ученици говоре, и додавањем карте Европе. Слично је са задатком у коме су дати бројеви од 0 до 12 на немачком језику (стр. 13). Дописивањем бројева на енглеском језику ствара се могућност поређења заједничке лексике уз истовремено препознавање и усвајање лексике и уочавање разлика у изговору. Погодан је и задатак *Шта иде заједно? Распореди и највише реченице.* – који је добар пример визуелизације лексике (храна и пиће) помоћу слика и боја (стр. 79), који може постати још ефикаснији додавањем назива боја на енглеском језику.

Иако је важно указивање на разлике у Л2 и Л3, посебно на *лажне пријатеље (falsche Freunde)*, у анализираним уџбеницима нисмо наишли на примере задатака којима би се ученици сензибилисали за овај језички феномен. Али зато постоје задаци којима се сензибилишу за изговор интернационализама или заједничке лексике.

АСПЕКТ СВЕСНОСТИ О УЧЕЊУ ЈЕЗИКА

У Л3 дидактици фокус је на разумевању, али поред тога је важно да између разумевања и продукције уследи интензиван процес разговора/дискусије, подизање свести (нем. *Bewusstmachung*) о сличностима и разликама, као и увежбавање (Нојнер и др. 2009: 40). Након читања и слушања треба иницирати разговор са/међу ученицима о језику или процесу учења (искуствима и примењеним стратегијама), мада се ово дешава и спонтано међу ученицима. Рефлексија треба да буде иницирана и кроз формулацију налога/ задатака у уџбеницима (или од стране наставника).

Примере задатака за ефикасно учење и развој стратегија нашли смо у анализираном уџбенику *Magnet* – нпр. меморијске игре (стр. 96–101) или домино игра са пољима речи (стр. 102–103, намирнице и наставни предмети) као техника учења лексике. Осим игара корисна је визуелизација лексике и граматичких правила као ефикасна стратегија учења, коју наставници традиционално користе, нпр. лепљење цедуљица са немачким речима на предмете који нас окружују. Пример таквог задатка са саветом о корисности стратегије (*So lernst du die Wörter schneller!*) можемо наћи у уџбенику *Deutsch.com* (стр. 78). Многобројне примере за визуелизацију приликом усвајања лексике можемо наћи у уџбенику (стр. 24, 44, 52, 62, 68 и др.) и радној свесци (8, 26, 52, 79 и др.) *Magnet*, као и у уџбенику (стр. 8, 10, 13, 29, 49 и др.) и радној свесци (стр. 7, 8, 43, 44, 50, 66, 72 и др.) *Beste Freunde*. Поред тога,

визуелизација граматичких правила као ефикасна стратегија учења присутна је у радној свесци *Beste Freunde* у сегменту *Lernwortschatz* на крају сваке лекције (стр. 16, 23, 30, 40, 47, 71, 78), где су именице и одређени чланови приказани у боји (плава – мушки, црвена – женски, зелена – средњи род). Поред тога, дати су и конкретни савети у вези визуелизације, нпр. *Lern neue Wörter zusammen mit Bildern. Das hilft dir beim Lernen* (стр. 30).

Одличан начин учења речи представљају задаци за креирање тематских група речи (синонима, антонима, поља речи и сл.). На пример, радна свеска *Beste Freunde* (стр. 16, 23, 23) нуди следећа упутства: *Es gibt viele Wörter mit „spielen“. Lern sie immer zusammen: Fußball spielen, Tennis spielen, Monopoly spielen, Volleyball spielen.; Lerne Wörter zu einem Thema zusammen, z.B. Das macht man im Wasser: tauchen, surfen, schwimmen...; Diese Wörter verwendet man mit „machen“: Sport machen, Karate machen, Mathe machen.*

У анализираној радној свесци *Beste Freunde* можемо пронаћи многобројне задатке којима се иницирају стратегије и савети за ефикасно и самостално учење: *Schreib die Wörter in den Artikelfarben auf. So kannst du dir den Artikel besser merken.; Schau zuerst die Bilder an. So verstehst du die Situation.; Schreibt die Wörter auf Kärtchen.; Schau die Fotos zum Text an. So erkennst du gleich das Thema* (стр. 13, 14, 15, 16). Бројни су примери и у уџбенику: *Lern die Wörter mit ihrem Gegenteil.; Gibt es in deiner Sprache auch Artikel? Ja/Nein. Wie viele Artikel gibt es? Wie heißen sie?; Lern die Nomen immer mit Artikel. Und schreib sie in der Artikelfarbe.; Du verstehst nie alle Wörter in einem neuen Text. Das ist normal. Achte auf die Wörter, die du kennst* (стр. 9, 10, 16, 31).

Одличан је концепт радне свеске *Magnet* јер на крају сваке лекције нуди сегмент за самоевалуацију усвојене лексике (под називом *Ово већ знам. Желео/желела бих да научим*) и сегмент за самоевалуацију језичких вештина (под називом *Умем да...*). Увежбавање стратегије разумевања прочитаног текста иницира се нпр. задатком (стр. 93) чији налог гласи *Прочитај и допуни информације*. Уз задатак и налог дат је и савет ученику коју компетенцију постиже при томе (*Умем да пронађем важне информације у тексту*), чиме се ученику на одређен начин подиже свест о учењу (интернализација/ усвајање савета). Важно је помоћу задатака створити могућност за примену стратегија у вези са радом на језику, а затим промишљати о томе, јер ученици приликом рефлексације могу да се осврну на искуство које су управо имали (Висенте, Пилипетите 2015: 56).

Када је у питању граматика или усвајање стратегија, уџбеник *Magnet* нуди при крају сваке лекције приказ одређених структура или примере на основу којих ученици могу да уоче, запамте или допуне правило, нпр. *Kod nekih глагола са -e у основи, у _____ и _____ лицу једнине вокал е мења се у i/e* (стр. 83). Слично је у радној свесци *Beste Freunde* где се на основу више датих примера тражи допуна правила, нпр. *Ergänze die Regel. Alle Nomina haben im Plural den bestimmten Artikel _____* (стр. 69).

Оба уџбеника, *Beste Freunde* и *Magnet*, обилују задацима којима се увежбавају стратегије читања, сви стилови читања (типови задатака у уџбенику *Magnet: Ordne zu. Rekonstruiere den Dialog, Verbinde die Bilder und Texte zur Geschichte. Ordne den Dialog zu* итд., а у *Beste Freunde: Richtig/Falsch, Was passt zusammen? Ordne zu. Ja/Nein. Was ist richtig? Ordne die Fragen zu. Lies die Aussagen und ergänze* итд.), чиме се омогућава да ученици открију што више информација, иако не знају све речи, да уоче кључне речи и боље разумеју садржаје. Интересантан је пример реконструкције текста (*Zerschnittener Text*) *Ordne den Dialog (Magnet, радна свеска, стр. 62)*.

Међутим, у оба уџбеника нисмо уочили експлицитне задатке са паралелним приказом сличних или истих граматичких правила у енглеском и немачком језику који омогућавају брже усвајање правила и јачање свести о учењу језика (редак пример је употреба чланова у уџбенику *Beste Freunde*), што се може образложити јачом оријентацијом ових уџбеника ка усвајању лексике за дати узраст ученика.

Наставници могу проширити задатке из уџбеника питањима након израде задатака којима се подстиче рефлексивност о томе како су решавали задатак и да ли им је помогао енглески језик. На пример: *Шта ти је помогло у решавању задатка? Да ли можеш на основу енглеских и немачких примера да формулишеш граматичко правило?*

АСПЕКТ ИНТЕРКУЛТУРНЕ СВЕСНОСТИ

Поред уџбеника, постоје и приручници за наставнике са материјалима који се могу користити независно од уџбеника, попут *Deutsch ist easy!* (Курсиша, Нојнер 2006) који поред лексичких вежби са заједничком лексиком нуди паралелне енглеско-немачке текстове који омогућавају разумевање немачког текста на основу мноштва интернационализма, при чему се ученик оспособљава за откривање значења речи, стратегије читања, али и разумевање граматичких структура.

Страна култура се најбоље представља кроз различите текстове за читање и слушање, слике, филмове и друге медије (Курсиша, Нојнер 2006: 3). У том погледу уџбеници *Beste Freunde* и *Magnet* пружају мноштво интересантних врста текстова у виду СМС порука, имејлова и слично (примерених узрасту и интересовању) за развој стратегије читања (глобално и селективно), чиме се оспособљавају и за самостални рад. Уџбеник *Magnet* не нуди паралелне текстове, али уз сваку лекцију нуди текстове о немачкој култури (*Landeskunde*) на српском језику, у којима су поједини појмови дати на немачком за специфичне појаве/ствари. Уџбеници не нуде паралелне текстове, али нуде текстове о немачкој и другим културама који омогућавају поређење навика и ритуала. *Magnet* уз сваку лекцију нуди текстове о немачкој

култури на традиционалан начин (*Landeskunde*), и то на српском језику, у којима су само поједини специфични појмови дати на немачком.

Оријентација ка текстовима изискује, између осталог, и способност ученика да на основу „поља речи” састави текст (Курсиша, Нојнер 2006: 5), а пример за то смо нашли у радној свесци *Beste Freunde* (стр. 17): *Ordne die Wörter nach dem Thema. So kannst du sie dir besser merken*. Такође, постоје задаци којима се тематизују свакодневне рутине (нпр. доручак) у различитим културама и проширују знања и искуства (уџбеник *Magnet*, стр. 74–75, *Frühstück international*), а који омогућавају разговор и исказивање личног мишљења.

Уџбеник *Beste Freunde* такође нуди сличне задатке, у којима се ученици ослањају на лична искуства и на личне ставове, што утиче и на мотивацију и ефикасност у учењу. Многи текстови и задаци у уџбенику *Magnet* усмерени су ка учениковом личном искуству и интересовањима, теме су свакодневица, школа, кућни љубимци, храна, пиће итд., а тематизују се и личне језичке биографије ученика (нпр. *Magnet*, стр. 76).

ЗАКЉУЧАК

У разматраном уџбенику *Beste Freunde* учачавају се најчешће задаци у области лексике (интернационализми, поља речи и сл.) који омогућавају активирање менталног лексикона, брзо разумевање и сналажење у новом језику, те осећај успеха у учењу, чиме се повећава неопходна мотивација. Аутори су плански уврстили принципе дидактике вишејезичности, чиме се појачава ефикасност у учењу. Уџбеник омогућава стварање свести о сличностима међу језицима, лексика је назначена посебним симболима, доминирају задаци за ефикасно усвајање лексике, развој стратегија за усвајање речи, граматике и језичких вештина. Иако недостају експлицитни поводи за дискусију о начину учења, постоји мноштво корисних савета за учење и рефлексију. Интеркултурни приступ је такође заступљен, и то кроз актуелне врсте текстова попут имејлова, СМС порука и сл. у погледу свакодневних ситуација, што је примерено узрасту и интересовањима. Можемо закључити да уџбеник у већој мери одражава принципе и аспекте дидактике ЛЗ језика, али да је заједничка енглеско-немачка лексика мање заступљена у односу на препоруке концепта *DaFmE*.

У концепцији уџбеника и радне свеске *Magnet* није експлицитно наведена опредељеност за ЛЗ дидактику, али су аутори понудили мноштво задатака за развој и усвајање лексике, развој стратегија за усвајање речи, стратегија читања и других језичких вештина, а понуђене су врсте текстова примерене узрасту и интересовањима. Теме из области културе и цивилизације заузимају доста простора, додуше приказане на традиционалан начин

– једнојезично, уз планиране пројекте о популарним темама у свакој лекцији (који могу бити двојезични). Недостају експлицитни поводи за дискусију о начину учења, а у циљу стварања свести о учењу, али се усвојена лексичка и граматичка знања као и стратегије могу рефлектовати кроз сегменте *Meine Wortliste* и *Умем га...*

Ниједан од два уџбеника нема задатке којима се ученици експлицитно уводе у метакогницију и рефлексију. Одређени задаци активирају метакогницију, али не изискују разговор између наставника и ученика, те је неопходно да наставници прошире налоге стварајући могућност за дискусију.

Без обзира на концепт анализираних уџбеника и намере аутора, најбољи показатељ примене принципа дидактике ЛЗ су заправо сами наставници, који их могу примењивати и онда када користе уџбенике који нису конципирани на овим принципима, а са друге стране могу занемарити задатке и вежбе који постоје у уџбеницима са оваквом концепцијом.

У том смислу би било корисно спровести анализу уџбеника који се најчешће користе у основној школи, а затим анкетаирање наставника о томе у којој мери користе или занемарују горе поменуто задатке и каква врста помоћи би била неопходна у погледу материјала који подржавају дидактику терцијарних језика.

Такође би било корисно да се за постојеће уџбенике израде упутства за наставнике (*Lehrerhandreichungen*) о модификацији, тј. допуни постојећих задатака од стране аутора уџбеника ЛЗ језика који треба да препознају значај примене принципа ЛЗ дидактике, а у чијем би састављању могли да учествују не само аутори уџбеника, већ и сами наставници који раде контрастивно. Корисне би биле едукације за наставнике од стране издавача/аутора уџбеника, акредитовани семинари, као и мање формалне форме попут блога или форума за наставнике намењеног предлозима за допуну или варијацију задатака у актуелним уџбеницима.

ИЗВОРИ (УЏБЕНИЦИ)

Georgiakaki, Boverman, Graf-Riman, Zojte (2019): M. Georgiakaki, M. Bovermann, E. Graf-Riemann, C. Seuthe, *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche*, A1.1. KB. Huber.

Georgiakaki, Boverman, Graf-Riman, Zojte (2019): M. Georgiakaki, M. Bovermann, C. Seuthe, A. Schümann, *Beste Freunde A1.1. Deutsch für Jugendliche*, AB. Hueber.

Kursiša, Nojner (2006): A. Kursiša, G. Neuner, *Deutsch ist easy!*, Hueber.

Mota, Nikolovski (2015): Ђ. Mota, V. Nikolovski, *Magnet 1*, Nemački jezik za peti razred osnovne škole. Udžbenik za prvu godinu učenja, Beograd: Klett,

Mota, Nikolovski (2015): Ђ. Mota, V. Nikolovski, *Magnet 1*, Nemački jezik za peti razred osnovne škole. Radna sveska za prvu godinu učenja, Beograd: Klett.

Nojner, Šmit, Vilms, Cirkel (1993): G. Neuner, R. Schmidt, H. Wilms, M. Zirkel, *Deutsch aktiv*, Langenscheidt.

Visente i dr. (2010): S. Vicente, C. Cristache, G. Neuner, L. Pilypaityte, B. Kirchner, E. Szakaly, *Deutsch.com*, Arbeitsbuch. Hueber.

ЛИТЕРАТУРА

Amberg (2018): M. Amberg, *Passt Mehrsprachigkeitsdidaktik in den finnischen DaF-Unterricht? – Eine Lehrwerkanalyse des finnischen DaF-Lehrwerks Magazin.de 1 aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht*, Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Tampere. Preuzeto 1. 10. 2023. sa <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103835/1530172874.pdf;jsessionid=29AB26E43A712C7BB9BDDAD7F7B7552B?sequence=1>

Baldeger, Miler, Šnajder (1981): M. Baldegger, M. Müller, G. Schneider, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, München: Langenscheidt.

De Bot (2004): K. De Bot, Mental lexicon, In: M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London / New York: Routledge, 407–410.

Habel (2010): A. Habel, *My teacher sent my father a note wegen meiner schlechten Noten, Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch Interaktion von Theorie und Praxis skizziert anhand von Lehrwerkanalysen*, Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien. Preuzeto 2. 9. 2023. sa <https://phaidra.univie.ac.at/download/o:1268832>

Hufajzen (2011): B. Hufeisen, Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell, In: R. Baur, B. Hufeisen (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren (Bd. 6 Mehrsprachigkeit als multiples Sprachenlernen), 265–282.

Hufajzen, Marks (2007): B. Hufeisen, N. Marx, How can DaF/E and EuroCom-Germ contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations, In: J. D. ten Thije, L. Zeevaert (Eds.), *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, Amsterdam: John Benjamins, 307–321.

Hufajzen, Gibson (2003): B. Hufeisen, M. Gibson, Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens, In R. Franceschini et al. (Hrsg.), *Bulletin vals-asla*, Bulletin Suisse de linguistique appliqué (hiver 2003), Numéro 78, 13–33.

Hufajzen (2001): B. Hufeisen, Deutsch als Tertiärsprache, In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, Berlin: Mouton de Gruyter, 648–653. Preuzeto 1. 10. 2023. sa https://books.google.rs/books/about/Deutsch_als_Fremdsprache_1_Halbband.html?id=B8ihYBv6ODIC&redir_esc=y

Hufajzen (2000): B. Hufeisen, *Dritt- und Tertiärsprachenforschung*, Flensburg: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht, Bd. 26.

Hufajzen (2000a): B. Hufeisen, A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3, In: J. W. Rosenthal (Eds), *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a second language, bilingual and foreign language instruction for a multilingual world*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 209–229.

Hufajzen (1998): B. Hufeisen, L3-Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?, In: B. Hufeisen, B. Lindemann (Hrsg), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenberg, 169–183.

Ministarstvo inostranih poslova (2020): *Auswärtiges Amt*. Preuzeto 2. 10. 2021. sa <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>

Nojner (2003): G. Neuner, Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik, In: B. Hufeisen, G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–35. Preuzeto 1. 7. 2021. sa https://books.google.hr/books?id=jD6N_p_15ZEC&printsec=frontcover&hl=hr&source=gbs%20_atb#v=onepage&q&f=true

Nojner i dr. (2009): G. Neuner et al., *Deutsch als zweite Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

Novia (2021): D. Novia, *Mehrsprachendidaktische Ansätze im Tertiärsprachenunterricht*, Stockholmsuniversität. Eine Analyse dreier schwedischer DaF-Lehrwerke. Masterarbeit. Stockholms universitet. Preuzeto 1. 10. 2022. sa <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1581480/FULLTEXT01.pdf>

Okado (2018): L. A. Okado, *Didaktische Prinzipien der Tertiärsprache im DaF Unterricht in Kenia. Eine kritische Untersuchung des Lehrwerks Safari Deutschband 1 aus interkultureller Perspektive*, University of Nairobi, Kenya. Preuzeto 1. 7. 2021. sa <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/104738>

Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 2/2010, str. 97, 100, 114, 240, 243.

Republički zavod za statistiku Republike Srbije (2023): Broj učenika u redovnim osnovnim školama prema ciklusima obrazovanja po jezicima koji uče. Preuzeto 1. 10. 2023. sa <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11020303?languageCode=sr-Cyrl>, <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11030307?languageCode=sr-Cyrl>

Raš (1990): A. Raasch, Zum Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache, In: K. R. Bausch, M. Held (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Bochum: Brockmeyer Verlag, 135–141.

Visente, Pilipetite (2015): S. Vicente, L. Pilypaityte, Mehrsprachigkeit in Lehrmaterialien, In: *Fremdsprache Deutsch 50*, 52–58. Preuzeto 12. 12. 2023. sa https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7468740/mod_resource/content/1/Vicente%20Pilypaityte%202014.pdf

Vlajković (2017): N. Vlajković, *Didaktizacija interkulturnih sadržaja u udžbenicima za nemački kao strani jezik*, neobjavljena disertacija, Beograd: Filološki fakultet. Preuzeto 10. 10. 2023. sa https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_nardus_9061

Zobenica (2018): N. Zobenica, *Didaktika nemačke književnosti kao strane*, Novi Sad: Filozofski fakultet. Preuzeto 2. 9. 2023. sa <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-492-4.pdf>

Nikoleta M. Momčilović

Universität in Niš
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur

Marija M. Stanojević Veselinović

Universität in Kragujevac
Fakultät für Lehrerbildung in Jagodina
Lehrstuhl für Philologische Wissenschaften

MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK UND IHRE UMSETZUNG IN DAF-LEHRWERKEN

Zusammenfassung: Deutsch als zweite Fremdsprache wird an vielen Schulen erlernt, während Englisch die dominierende erste Fremdsprache ist. Das Lehren und Erlernen der deutschen Sprache in solchen Umständen, in denen drei Sprachen im Kontakt stehen (Muttersprache, Englisch und Deutsch), ist aufgrund der typologischen Verwandtschaft dieser beiden Fremdsprachen und des Wissens- und Erfahrungstransfers spezifisch. In diesem Beitrag stellen wir didaktisch-methodische Implikationen solcher Umstände für den Unterricht von Deutsch als Drittsprache dar, vor allem die grundlegenden Richtlinien für die Arbeit am gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatz und an der gemeinsamen Grammatik, sowie die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik (kognitives Lernen, Verstehen als Ausgangspunkt, Orientierung zu Inhalten usw.), die auch als Anforderungen bei der Konzeption und Erstellung von Lehrwerken gestellt werden. Anschließend analysieren wir zwei aktuelle DaF-Lehrwerke im Anfängerunterricht, *Magnet* und *Beste Freunde*, im Hinblick auf grundlegende Aspekte der Tertiärsprachendidaktik. Nämlich, die Auswahl von Aufgaben und Inhalten, die den Sprachvergleich, den Wissens- und Fertigkeitstransfer, die Reflexion und Diskussion über Sprachphänomene und Lernweise fördern, können den Erwerb der deutschen Sprache effizienter machen und zur Mehrsprachigkeitsentwicklung beitragen. Die analysierten Lehrwerke spiegeln mehr oder weniger Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik wider, was durch die in unserer qualitativen Analyse genannten Beispiele bestätigt wird.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehrwerke.