

TM	Г. XXXV	Бр. 3	Стр. 819-836	Ниш	јул - септембар	2011.
----	---------	-------	--------------	-----	-----------------	-------

UDK 378.147.:811'243

Оригинални научни рад  
Примљено: 23. 5. 2011.

Данијела Ђоровић  
Универзитет у Београду  
Филозофски факултет  
Београд

### **ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА И РАЗВИЈАЊА ВОКАБУЛАРА ЗА СПЕЦИФИЧНЕ ПОТРЕБЕ У НАСТАВИ ЈЕЗИКА СТРУКЕ НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ НИВОУ**

#### **Резиме**

Учење страног језика на универзитетском нивоу има своје оправдање у специфичним, стручно оријентисаним језичким знањима и вештинама које стижу будући стручњаци кроз пажљиво осмишљену и програмирану наставу. У курикуларној реформи, значајно место припада избору садржаја курсева језика струке, а у њима опет важна је улога вештине читања, као кључне, али свакако не једине вештине неопходне за образовање и усавршавање савременог стручњака. Циљ ове вештине јесте оспособљавање студената да обаве одређене задатке (да науче нешто, дођу до информација, оспособе се да нешто изведу или прикупе потребан материјал за дискусију, писање, учење). Текст, као преносник информација, више није крајњи циљ, већ средство којим се стиже до циља. Унапређивање процеса читања и разумевања стручног текста подразумева развијање когнитивних и метакогнитивних способности попут очекивања, предвиђања, формулисања хипотеза и закључака, као и коришћење вањјезичких ресурса. У раду се разматра специфичност вештине читања и развијања вокабулара у настави језика струке и дају примери конкретних наставних активности.

**Кључне речи:** језик струке на универзитету, језичке вештине, читање, развијање вокабулара

*СТРАНИ ЈЕЗИК НА УНИВЕРЗИТЕТУ*

Познавање и коришћење језика струке и науке представља данас битну компоненту образовног профила савременог стручњака било о којој научној области да је реч. Специфично оријентисана језичка знања неопходна у академском и професионалном раду стичу се упоредо са стручним знањима и та симбиоза саставни је део универзалне културе савременог стручњака.

Изучавање страног језика као наставног предмета на универзитету код нас има већ дугу традицију. Од шездесетих па све до краја деведесетих година двадесетог века студијски програми на већини факултета на нашим просторима укључивали су учење једног страног језика као обавезног предмета, обично на првој и другој години студија. Иако су фонд часова и заступљеност језика варирали од факултета до факултета мењајући се временом, под утицајем различитих, често ванјезичких фактора, предмет *Страни језик* имао је јасно утврђени статус обавезног општеобразовног предмета. Ипак, организација и облици наставе на различитим високошколским институцијама разликовали су се, у већој или мањој мери. Основна питања која су се постављала тада, али и данас још увек изазивају одређене полемике, јесу: да ли предмет *Страни језик* треба да се изучава током студија, у ком обиму, на ком нивоу студија, да ли то треба да буде курс општег језика или језика струке. Јединствен одговор није био могућ, будући да није постојала, а нажалост ни данас још увек не постоји, заједничка платформа за решавање овог битног питања језичке и образовне политике нашег друштва. У неким европским земљама, нпр. у Немачкој, ту улогу има такозвани оквирни курикулум<sup>1</sup> за учење страних језика на универзитету који садржи основне смернице и упутства за организацију наставе и израду програма страних језика у оквиру различитих нефилолошких студија, што би и код нас у многоме помогло утврђивању језичких потреба будућих стручњака, уједначавању и стандардизацији програма, усаглашавању циљева и исхода наставе, као и нивоа знања страних језика за академске и професионалне потребе.

Потписивањем Болоњске декларације 2003. године наше земља укључила се у процес реформи у високошколском образовном систему. Управо од тада, положај предмета *Страни језик* на универзитету код нас доживљава корените промене, али не у позитивном смеру, како би се могло очекивати на основу препорука и тенденција

---

<sup>1</sup> У оквиру пројекта Гете Института у нашем окружењу отпочела је израда оквирног курикулума за учење немачког језика на универзитету, у којем су учествовали и стручњаци из Србије. Резултати до којих се дошло, као и пример оквирног курикулума, могу се видети у Mogo et al. 2007.

у другим европски земљама опредељеним за вишејезичност и мултикултуралност. Не препознавши значај овог предмета у новореформисаним студијским програмима, многи факултети су, крчећи простор новоформираним и другачије конципираним стручним, нејезичким предметима, најпре смањили фонд часова страног језика а затим чак и укинули неке од страних језика (готово све, сем енглеског) или им променили статус обавезног у изборни или факултативни предмет (Игњачевић и Брдарски 2006, 155). Академска и стручна јавност била је по овом питању подељена. Присталице укидања страних језика на факултетима образлагали су свој став претпоставком да би после учења страних језика у претходним образовним циклусима студенти требало да при упису на факултет већ владају неким од страних језика на задовољавајућем нивоу, те да се таква знања могу стећи кроз друге видове ванинституционализоване наставе, а не нужно у оквиру самих студијских програма. Поборници језика струке на универзитету, међутим, супротстављали су се оваквом размишљању истичући да је реч о језику за посебне намене, академске и професионалне, који се није могао изучавати у основној и средњој школи, или у школама страних језика, већ тек када студенти почну да стичу и основна стручна знања будући да је језик струке строго функционално оријентисан.

У жеку је преиспитивање првих учинака новореформисаних програма студија, после четири, пет година протеклих од имплементације нових „болоњских“ програма. У том смислу ваљало би испитати и да ли су и у којој мери постојећи наставни програми страних језика у оквиру реформисаних студијских програма одговорили на савремене педагошко-образовне захтеве постављене у Болоњској декларацији, од чега ће и у будућности свакако зависити значај и статус предмета *Страни језик* у оквиру универзитетске наставе. Планирање курса и израда курикулума и силабуса треба да буде усклађена са савременим тенденцијама у развоју глотодидактике и језичког планирања. То, између осталог, подразумева и преиспитивање концепције курикулума страног језика струке на универзитету, вредносног система који лежи у његовој основи као и свих фаза израде и имплементације курикулума: од анализе језичких потреба студената до одабира садржаја и дефинисања циљева и исхода, с посебним нагласком на ефективну применљивост језичких и нејезичких знања, вештина и умећа која студенти током студија стекну а касније користе у реалним животним и професионалним ситуацијама.

Значајан сегмент курикулума језика струке представља тако и избор и дефинисање функционално одговарајућих језичких вештина којима ће у настави страног језика за специфичне намене бити посвећена посебна пажња, а то су, у нашим условима и околностима учења језика струке на универзитетском нивоу, пре свега, рецептивне вештине.

*ЈЕЗИЧКЕ ВЕШТИНЕ У ОКВИРУ ТРАДИЦИОНАЛНЕ И  
САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА*

У литератури су се до недавно најчешће помињале четири примарне језичке вештине (разумевање, говор, читање и писање). У прошлости, када су методи учења страног језика често били засновани на овладавању само појединим језичким вештинама (нпр. Граматичко-преводни метод) учење страног језика не само да није укључивало оспособљавање за реалну комуникацију, већ је јасно одвајало учење језичког система од учења садржаја (Mohan 1986), што је за наставу језика струке нарочито битно. Традиционално конципирани програми били су усмерени на одређену језичку вештину, изоловано од других, па и кад су успевали да обуче ученике у једној или две језичке вештине, такав приступ и стечене компетенције нису биле довољне нити адекватне да се изван учионице ученици ухвате у коштац са комплексним захтевима академске и професионалне комуникације.

С појавом Заједничког европског оквира за живе језике<sup>2</sup> почиње да се говори о језичким/комуникативним активностима које могу бити рецептивне (слушање и читање), продуктивне (говор и писање), интерактивне (конверзација и писмена размена информација) и медијацијске (превођење, резимирање, преформулација и сређивање текста). Савремени методичари страних језика и истраживачи ове гране примењене лингвистике слажу се углавном да је првобитни модел са само четири основне језичке вештине био упрошћен, будући да није регистровао неке апстрактније трансверзалне вештине и психолошке процесе који их прате (Balboni 1998, 12). У стварној комуникацији вештине се често појављују заједно, творећи интегрисане вештине нпр. хватање белешки и усмено превођење (Balboni 1998; Mezzadri 2003). Отуда се, у складу са холистичким виђењем језика као појаве, све више инсистира на интегрисању свих језичких вештина.

---

<sup>2</sup> Документ Савета Европе познат под називом Заједнички европски референтни оквир за живе језике (енг. *Common European framework of Reference for Languages*, скраћено, СЕФ, а код нас и ЗЕРО) чини данас заједничку базу за израду програма, уџбеника и проверу знања у настави страних језика у Европи. Објашњава како се учи страни језик за потребе комуникације, указује на значај културног контекста у учењу страних језика и дефинише нивое компетенције (А1, А2, Б1, Б2, Ц1, Ц2) који омогућавају праћење постигнућа у учењу у различитим фазама живота појединца на исти начин у целој Европи. Као радна верзија постојао је 1995. године, а 1997. Савет Европе га је званично усвојио и објавио на интернету. Верзија на енглеском и француском појавила се 2001, а 2003. превод на српски језик објавило је Министарство просвете и науке Републике Црне Горе.

За разлику од превазиђеног схватања да се развијањем одређене стратегије учења поспешује стицање једне одређене језичке вештине, данас се већина стручњака слаже да свака стратегија може допринети развијању више језичких вештина, те да подстицање ученика на коришћење стратегија везаних за једну вештину, истовремено може значајно утицати на боље постигнуће у другим језичким вештинама (Oxford 1996). Отуда, у савременим приступима учењу страног језика уопште, па и језика струке, преовладава опредељење за интегрисање језичких вештина у учењу и настави. Запажа се пребацивање тежишта са строго лингвистичких феномена на проучавање језика у комуникацији, у ширем контексту интеракције, где су језик и задаци уско повезани са ситуацијом у којој се користе (Hyland 2006, 398).

Два основна типа наставе која теже интегрисању језичких вештина јесу: учење језика усмерено на образовне садржаје (енгл. *content based instruction*) и учење језика усмерено на задатак (енгл. *task based instruction*). У првом случају ученици увежбавају све језичке вештине заједно и комуникативно, и то учећи истовремено нејезичке, стручне садржаје других дисциплина. У случају усмерености на задатак, ученици изводе комуникативне задатке на страном језику. Ти задаци дефинишу се као активности које захтевају разумевање, језичку продукцију, манипулисање аутентичног језичког податка у интеракцији, где је у фокусу учења значење и успех у извођењу задатка, а не језичка форма.

Заједничка овим приступима учењу јесте и идеја о потреби индивидуализације и диференцијације у настави, потекла од схватања ученика као личности чије су потребе и стилови учења у првом плану. Циљ учења језика дакле није усмерен само на овладавање језиком већ и на стицање компетенција потребних за целоживотно учење. То подразумева мењање традиционалних улога у учионици. Наставник, некада стожер наставног процеса престаје да буде једини одговоран и надлежан за процес учења, будући да се од ученика очекује да активније учествују у процесу одлучивања везаних за садржаје који ће се учити и вештине које ће се стицати. Централно место ученика у наставном процесу подразумева све већи значај фактора као што су мотивација, самопоштовање, самосталност и самовредновање, а све то подстиче развој аутономије у учењу код ученика који постепено треба да преузме контролу над сопственим учењем (Holec 1981, 3).

#### *ПРОЦЕС РАЗУМЕВАЊА КАО ПРЕТПОСТАВКА РАЗВОЈА РЕЦЕПТИВНИХ ВЕШТИНА*

Уобичајено је становиште да у процесу учења страног језика рецептивне вештине претходе продуктивним (Mezzadri 2003, 113),

што је по мишљењу многих теоретичара уско повезано са идејом о „периоду тишине“ током којег се ученик страног језика не опробава у продукцији, већ прима информације, увиђа односе, формулише хипотезе обезбеђујући себи на тај начин основу за каснију продукцију на циљном језику (Freddi 1994). Разумевање је процес у којем се нове информације, које доспевају до нас, повезују са онима које већ поседујемо. Процес разумевања као стварање представе о значењу истраживали су детаљно крајем седамдесетих година, Шенк и Абелсон (Schank and Abelson 1977, 423). Њихова теорија о разумевању као процесу подразумева три фазе: (а) фазу анализе - дозвољава да перципирамо исказана значења, (б) процес инференције, тј. Закључивања и формулисања хипотеза о ономе што је говорник/писац имао на уму да изрази и (в) фазу повезивања догађаја, уклапањем нових информација у оне постојеће. Феномен разумевања побудио је затим интересовање стручњака различитих дисциплина (лингвистике, психологије, науке о вештачкој интелигенцији, семиотике и глотодидактике), а у последње време нарочито когнитивне психологије чији је главни циљ креирање модела неопходних за дескрипцију и тумачење процеса обраде информација који човек у свакодневном животу стално врши. Под когнитивним механизмима који омогућавају разумевање, учење и решавање проблема когнитивисти подразумевају инференцију/закључивање (енгл. *inferencing*), структурисање (енгл. *structuring*) и реструктурисање (енгл. *restructuring*). Сва три играју важну улогу и у процесима учења и развијања страног језика (Kuntavidevelu 2006, 45). Закључивање или инференција је процес стварања низа претпоставки о различитим аспектима језичког система који се учи. Структурисање је сложени процес стварања менталне представе о језику који се учи и развоју тог језика кроз међујезик (енгл. *interlanguage*). У односу на инференцију овај процес даје ученику дубљи увид и разумевање особености и принципа језика, као и већу контролу при употреби страног језика у комуникацији. Реструктурисање је појам когнитивне психологије који је са извесним модификацијама примењен и на теорију о усвајању страног језика. Потиче од Пијажеове идеје да когнитивни развој карактерише фундаментална квалитативна промена када се нова унутрашња организација примени на интерпретирање нове идеје. Тако настаје потпуно нова структура која омогућава нову интерпретацију.

Разумевање, дакле, није линеаран процес: ослања се на низ знања и информација које читалац/слушалац има, а које се могу поделити на лингвистичке (које пружа исказ) и контекстуалне (Klein 1987, 123). Оно на шта се посебно истиче у приступима учењу који интегришу све језичке вештине јесте управо развијање способности црпљења нејезичких, контекстуалних знања у процесу разумевања, тумачења и учења страног језика. Контекстуалне информације могу

бити (а) производ општих знања о свету (б) производ дате ситуације – све оно што читалац/слушалац може да „извуче“ из контекста, нпр. маркери дисурса, деиктичка средства, израз лица говорника, мимика и сл. и (ц) производ језичких средстава (нпр. анафора, катафора, елипса). Процес разумевања, као што је већ поменуто, значајно је олакшан нашом способношћу предвиђања, која смањује број могућих погрешних интерпретација. Читалац/слушалац полази од претпоставки о фонолошким карактеристикама речи, синтаксичким јединицама, семантичким класама, смислу добијеном из контекста и ономе што следи. Отуда и Гудменов модел читања заснован на „психолингвистичкој игри погађања“ која успоставља однос између језика и мишљења (Goodman 1967), а означава поступак креирања претпоставки на основу индиција датих у тексту. У формулисању хипотеза важну улогу има један посебан тип менталне представе коју Шенк и Абелсон (Schank and Abelson 1977) називају „сценарио“ (енгл. *script*). Основна идеја је да, када се човек нађе у ситуацији о којој већ има искуство, његов ум призива у сећање одређене блокове информација, организоване по принципу линеарности и каузалности, и на основу њих успева да претпостави шта следи. За разумевање једног текста неопходно је, дакле, да наш ум најпре призове серију одговарајућих знања која воде ка разумевању.

### ВЕШТИНА ЧИТАЊА ЗА СПЕЦИФИЧНЕ ПОТРЕБЕ

Вештина читања у учењу језика струке најчешће је полазна и централна рецептивна вештина. У историји глотодидактике, имала је у неколико наврата и посебно истакнуту улогу, као на пример у периоду око 1920-1950, у оквиру текстуалног метода (енгл. *reading method*). Тежиште у учењу страног језика била је управо вештина читања и анализа циљног текста као примарни задатак, што је наговестило заокрет од дедуктивном ка индуктивном приступу у учењу граматике страног језика (Вучо 2009, 210).

Под утицајем психолингвистичких истраживања и Гудменове теорије о процесу читања као погађању значења развија се седамдесетих година у методологији читања значајна дистинкција између два приступа, позната као *bottom up* и *top down* читање. У нашој психолингвистичкој литератури ови поступци познати и у другим врстама обраде података појављују се као индуктивна и дедуктивна обрада (Костић 2006). У првом типу читања који се креће узлазно (енгл. *bottom-up*) читалац мора најпре препознати мноштво лингвистичких сигнала, граматичких веза, маркера дискурса и користити механизме за обраду података како би датим елементима приписао неко значење. За ову врсту читања неопходно је добро познавање лингвистичког система. У другом случају, читалац тексту приступа „одозго“, силазно, од глобалног ка локалном, са унапред оформљеним планом,

прескаче делове текста који нису релевантни за његове потребе и сврху читања. Најновије теорије привилегују интерактивно читање, у којем се оба поменута процеса преплићу, *top down* када се предвиђају значења, *bottom up* кад се та претпоставка проверава помоћу лингвистичких знања (Nuttall 1996, 17).

Наставнику страних језика али и креатору силабуса наведени увид у психолингвистичку страну процеса читања помаже да извуче закључак о томе како настава читања треба да се одвија. Пре читања треба утврдити циљеве, сврху читања. Током читања треба користити одређене стратегије, погађати значења и формулисати хипотезе не устежући се од евентуалне погрешке. Важно је увежбавати да се помоћу што мањег броја лингвистичких јединица прикупи што више информација о тексту (Прица-Соретић 1983, 58). У настави језика струке способност читања удбеничке литературе и стручних публикација везаних за домен интересовања студената, неопходан је услов да се стручњак укључи у академски и професионални живот и логично полазиште за стицање сложеније језичке вештине – писања на страном језику. Оно што читање за потребе струке и науке посебно издваја јесте постојање специфичне сврхе за коју се чита. Задачи који се пред читаоца стручног текста постављају јесу: (а) долажење до релевантних информација (чињеница, података и сл.), (б) разумевање одређених идеја и теорија, (ц) откривање ставова и мишљења аутора, (д) налажење потврде за сопствене ставове и теорије. Као основне стратегије и технике које се користе у читању са јасно прецизираном сврхом (Nuttall 1996; Jordan, 1997) истичу се:

- предикција,
- критичко читање,
- извлачење закључака,
- дедуковање непознатих речи,
- летимично читање да би се извукла основна идеја аутора (енг. *skimming*),
- читање на прескок да би се издвојила нека информација из текста (енг. *scanning*),
- читање у циљу поимања целокупног текста,
- раздвајање одређених чињеница од осталих информација, нпр. релевантних од ирелевантних, или идеја аутора од ставова и мишљења других,
- разумевање нелинеарних, графичких елемената (дијаграма, табела и сл.),
- разумевање текстуалне организације и језичко-семантичких аспеката текста,
- уочавање унутрашње повезаности делова текста (кохезија, кохерентност),
- запажање маркера дискурса и њихове функције у тексту.



Листе вештина попут ове биле су, а и даље су, основ за припрему наставних материјала, с тим што се тематски садржаји бирају у складу са датом дисциплинарном облашћу. У силабусима се по правилу чешће налазе упутства везана за интензивно читање, него за екстензивно. Интензивно читање је уобичајена активност у учионици, у којој се ученици усредсређују на лингвистичке и семантичке јединице текста, обрађају пажњу на граматичке форме, маркере дискурса, кохезивне елементе како би дошли до разумевања дословног значења, импликација и реторичких односа у тексту (Brown 2000, 312). Екстензивно читање, невезано за учионицу, има за циљ да се постигне разумевање обично дужег текста, често у сврху самосталног учења (Mezzadri 2003, 150).

Процес читања и разумевања текста у настави страног језика отежавају, често недовољно развијене, компетенције очекивања, предвиђања, формулисања хипотеза закључака и дедукције. Наравно, срж проблема може бити слабија језичка компетенција, што успорава процес разумевања. Осим тога, на читање на страном језику могу утицати интерференције које долазе из матерњег језика: стога је за разумевање неопходна граматичка и лексичка база, препознавање структуре текста, правилан избор и градација текстова који се у настави користе. У настави читања инсистира се данас на развијању когнитивних и метакогнитивних способности које се активирају и у читању на матерњем језику, само што их студент често није свестан (Прица-Соретић 1983, 33).

Читање је вештина коју као примарну доживљава већина ученика страног језика струке, нарочито у сврху консултовања стручне литературе. Стицање вештине читања за потребе струке и науке разликује се од оног у општем језику, самим тим што се у зависности од дисциплине и врсте текста жанрови и регистри мењају. Осим тога, циљ ове активности постаје специфичан: ученик страног језика струке чита како би обавио неки задатак (научио нешто, дошао до информација, оспособио се да нешто изведе или прикупио потребан материјал за дискусију, писање, учење). На тај начин текст више није крајњи циљ, већ средство којим се стиже до циља. Текст напиме постаје преносник информација.

Настава читања на курсевима за академске и професионалне потребе није искључиво оријентисана на учење стручних садржаја, већ и на стицање опште компетенције читања научно-стручних текстова захваљујући којој ученик страног језика струке постаје постепено аутономан корисник стручне литературе. Наталова (Nuttall 1996, 55) назива ову компетенцију „вештином читања садржаја“ (енгл. *content reading skill*). Читање се увежбава као процес проналажења, издвајања и организовања података, у виду белешки, резимеа, мапа текста и сл. У педагошком смислу, ова компетенција самосталне ин-

теракије с текстом вреднија је од коришћења података из текста које је наставник издвојио и представио. Наставници језика струке, на име, често, због језичке комплексности текста, помажу ученицима одређујући и организујући главне информације уместо њих (Flowerdew and Peacock 2001, 186). Ученици добијају готов, пречишћен текст и немају праву слику о томе како се стручни текст обрађује, не увежбавају стратегије разумевања, интерпретирања и коришћења текста које ће им у будућем раду бити неопходне. Помоћ у анализи и обради текста, можда јесте неопходна у првој фази наставе читања на страном језику струке (Nuttall 1996; Flowerdew and Peacock 2001). Касније, међутим, ученике ваља оспособити за коришћење стратегија и техника, као што су:

- способност коришћења претходних знања у интерпретирању новог материјала,
- вештина уклапања новостечених сазнања у већ постојећи систем знања,
- способност предвиђања,
- умеће селективног читања са врло јасном сврхом – селекција информација из текста,
- вођење белешки током читања,
- способност процене значаја информација из текста и њихово коришћење,
- запажање и препознавање логичких односа унутар дискурса (као што су узрок, последица, поређење, контраст и сл, и препознавање дефиниција, генерализација, примера, објашњења и предикција у тексту),
- разликовање чињеница наведених у тексту од мишљења и става аутора (познавање средстава метадискурса),
- вештина сналажења у често веома комплексном вокабулару текста,
- идентификовање и учење ужестручних термина.

#### *ВЕШТИНА РАЗВИЈАЊА ВОКАБУЛАРА ЗА СПЕЦИФИЧНЕ ПОТРЕБЕ*

Иако се развијање вокабулара тиче све четири језичке вештине, најјаче је повезано са вештином читања, а за неке ауторе представља главну везу између читања и писања (Jordan 1997, 149). Извор проблема у разумевању и коришћењу језика струке може бити и недовољно развијен речник. Основно питање јесте у ком тренутку се нека реч може сматрати усвојеном код ученика. Волис (Wallace 1982), сматра да је реч усвојена ако су испуњени следећи услови:

- ученик је препознаје у писаној и усменој форми,
- може да је се сети, уколико жели,
- везује је за одговарајући предмет или идеју,
- уме да је изговори на прихватљив начин и напише коректно,
- користи је у одговарајућим колокацијама и одговарајућем регистру,
- познаје конотације те речи и асоцијације које изазива.

Вокабулар који треба да усвоје они који се баве језиком струке мора, наравно, обухватити не само основни вокабулар општег језика (енгл. *core vocabulary*) већ и основни вокабулар дате дисциплине (енгл. *subject-core vocabulary*). У различитим типовима текста заступљена је различита врста вокабулара: у аргументативним, наративним и дескриптивним текстовима среће се и речник који није специфичан само за дату дисциплину, док у извештајима о спроведеним истраживањима и инструкцијама, наилазимо на ускостручни вокабулар.

Седамдесетих година XX века истраживачи покушавају да сачине листе општестручних, академских речи заједничких већем броју дисциплина које су у литератури познате под различитим називима (енгл. *academic vocabulary /sub-technical vocabulary /semi-technical vocabulary*). Једна од првих таквих листа настала 1971. на Новом Зеланду (Campion and Elley 1971), послужила је као основ за израду данас широко прихваћене Светске универзитетске листе, *The University Word List* (Coxhead and Nation 2001, 252). Помоћу ове врсте лексема аутор генерализује, обавештава о својим научним активностима и о језичким чиновима које предузима у тексту. Нека истраживања показала су да ученици обично имају мање проблема са техничким, ужестручним терминима него са општестручним вокабуларом те посебна пажња треба да се посвети управо тим јединицама речника, које су заједничке за научни дискурс великог броја дисциплина.

Било да се речник усваја уз помоћ наставника, у групи колега или у самосталном раду, основно је да се усвајање врши системски а не појединачно и стихијски. Сваки ученик треба да развије сопствене стратегије за закључивање значења речи из контекста, учење и касније активно коришћење тих речи. У ту сврху могу послужити колокације, семантичка поља, мреже значења, конкорданце, мнемоничке технике и сл. (Flowerdewand Peacock 2001, 184). Стратегије и технике за развијање ове вештине у настави могу бити: активности слушања и читања усмерених на академски вокабулар, директно учење речника и анализа речи, вежбе за подстицање коришћења тих речи у писању и говору, излагање ученика лексички сличним текстовима на којима ће увежбавати речник (Coxhead and Nation 2001, 258).

*АКТИВНОСТИ ЗА РАЗВИЈАЊЕ ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА И  
РАЗВИЈАЊА ВОКАБУЛАРА ПРИМЕЊИВЕ У  
НАШИМ УСЛОВИМА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ*

У наставку рада биће описане неке од активности које се релативно једноставно могу изводити у оквиру универзитетске наставе страног језика струке у нашим условима, а представљају израз нових тенденција у области савремених истраживања везаних за учење и наставу страног језика струке. Све активности осмишљене су и у пракси тестиране и коришћене на Филозофском факултету Универзитета у Београду, у настави италијанског језика струке. Конкретној примени активности у настави претходила је сваки пут кратка методолошка припрема. То подразумева да наставник најпре објасни активност, образложи сврху и циљ задатка, да одговарајуће конкретне примере, а затим се студенти могу укључити у дискусију и изнети своје мишљење, недоумице, евентуална слична искуства и сугестије у вези са предложеном активношћу. Наше искуство показује да студенти позитивно реагују на ову врсту подстицаја на рефлексiju о учењу и радо учествују у осмишљавању нових техника које ће користити у учењу страног језика. Отуда не чуди што су значајну улогу у конципирању и дефинисању неких наставних активности које предложимо имали и студенти: они су својим сугестијама допринели да се задаци и технике рада што боље прилагоде њиховим стварним језичким потребама. Настава тако добија на динамичности. Активности и задаци нису прописани, непроменљиви, нити везани строго за стручне садржаје дисциплина које се изучавају на Филозофском факултету, као што нису изводиви само на италијанском, већ било ком страном језику: могу се мењати и уобличавати по потреби за различите категорије ученика, а и модификовати и унапређивати на основу искустава стечених у практичној примени.

*Текстуална интеракција*

Читање и разумевање текста струке не подразумева само учешће његове површинске структуре већ укључује интерпретативни чин - низ процедура које читалац обавља. Интеракција зависи како од онога што је аутор унео у текст, тако и од онога што тексту доноси читалац: његова претходна знања, познавање света, очекивања. То, дакако, не значи да оно што сазна из текста који чита може само да потврди његова ранија схватања: можда ће нова сазнања изменити или преобликовати претходна. Постоји, међутим, опасност да током тог процеса недовољно искусан читалац наметне тексту смисао у складу са оним што очекује од текстуалних података. Искуства у раду са студентима нефилолошког усмерења показују нам да о овоме нарочито треба водити рачуна у настави читања и разумевања

текстова струке, да не би долазило до искривљене интерпретације текста услед прејаког утицаја претходно стечених знања и очекивања на интерпретацију. Читалац треба да активира своја језичка и нејезичка знања, изводи закључке о тексту и да непрестано процењује сопствену интерпретацију у односу на ситуацију и сврху читања.

Читалац у сваком тренутку има одређена очекивања о оном што би могло уследити. Та очекивања формулишу се како на делу текста који читалац управо чита, тако и на општијем нивоу, јер читалац креира и хипотезе о тексту као целини. Будући да већина студента нема развијену свест или изграђен став о овим процесима, нити је имала прилике да увежбава ову веома корисну стратегију разумевања и интерпретације текста, увођење оваквих активности у наставу студенте ће учинити осетљивим за нови, проактивни приступ тексту. Најпре се студентима објасни главна идеја ове теорије и сврха вежбе, а затим се на примерима конкретних текстова струке уводи наставна активност коју бисмо могли дефинисати на следећи начин:

Назив активности: „Погоди шта следи у тексту?”

Фокус активности: интерактивно читање текста струке

Циљ активности: Развијање текстуалне компетенције (освећивање процеса инференције, формирање очекивања код читаоца у току читања, увежбавање формулисања хипотеза о делу текста који следи).

Припрема за активност: Наставник (а касније ту улогу може преузети и ученик) изговара/чита неки текстуални сегмент (смишљен или узет из неког постојећег текста) а остали ученици покушавају да закључе, „погоде” како ће се текст даље развијати. Ова *warming-up* активност динамична је, забавна и погодна за рад и у великим групама.

Задатак активности: Ученик добија текст у којем су одређени сегменти избрисани, али је на том месту остављен простор за уписивање<sup>3</sup> претпоставки које ученик буде формулисао о даљем току текста на основу већ прочитаног сегмента. Задатак подразумева да ученик покуша да претпостави у ком ће правцу текст ићи даље, навођењем до три претпоставке. Потом наставник открива даљи текст: утврђује се да ли је неко од ученика погодио правац у којем се текст даље креће. Затим се прелази на следећи сегмент за који опет треба „погађати” како би могао даље да се развија.

<sup>3</sup> Будући да писана продукција није главни циљ ове активности формулисање хипотеза о даљем току текста може се вршити и на матерњем језику, уколико се студенти не осећају спремним да претпоставке пишу на страном језику који уче. У сваком случају, и овај задатак иде у прилог поменутој тврдњи да се језичке вештине не могу јасно и вештачки раздвојити, тј. да се и у учењу појављују интегрисано, као што је то случај у реалним ситуацијама коришћења страног језика.

Уколико наставник на то посебно укаже, ова активност заправо сваког студента може подсетити на процес читања и на матерњем језику: кад год прочитамо један сегмент текста то покреће извесна очекивања у нашем уму а та очекивања обликују нашу интерпретацију онога што у тексту следи. Та очекивања обично, као искусни читаоци на матерњем језику, не формулишемо у облику питања, али кад год у читању застанемо, збунимо се или не разумемо, посежемо за претходним знањима, обраћамо пажњу на контекст и тако покушавамо да интерпретирамо релације које нису биле очекиване. У настави страног језика описаном активношћу можемо покушати да освестимо код ученика тај процес, познат у мањој или већој мери из искуства читања на матерњем језику.

Оно што највише издваја интерактивни приступ читању текста од осталих јесте јаче изражена рефлексивна о тексту чије значење читалац покушава да организује на сопствени начин. У томе читаоцу помажу: свест о ситуацији, теми и циљевима за које се чита, редунданца (вишак информација које се могу наћи у контексту), као и познавање света и тзв. „енциклопедијска” знања читаоца. Сви поменути елементи (способност закључивања, очекивање текстуалности, способност активирања претходних знања) спадају у домен текстуалне компетенције која се не стиче рођењем, већ усваја учењем, развијањем очекивања кохерентности и текстуалности, као и увежбавањем адекватних питања, која читалац сам себи поставља пре, током и после читања.

#### *Когнати и лажни пријатељи*

Од значаја за развој вештине читања јесте и стицање лексичке компетенције, која се постиже проширивањем и утврђивањем одговарајућег вокабулара. У лексичке јединице чије познавање развија свест о међујезичким утицајима и тиме доприноси успеху у читању и учењу, убрајамо, између осталих, и когнате и лажне пријатеље. У одређивању појма когнат пошли смо од дефиниције из речника *Oxford Dictionary of English Etymology* (Moss 1992, 141): „сродан, који потиче од истог претка (од лат. *co+gnatus*)”, дакле, у виду имамо пре свега именице које се доводе у везу на основу етимолошког критеријума. Неки аутори под когнатима подразумевају све речи графички сличне у два језика, без обзира на порекло, но чини нам се да је у случају када две речи и поред сличне форме не потичу од истог претка прикладнији термин лажни когнат, *false cognate* (Moss 1992, 142). Термин „лажни пријатељи“ (енг. *false friends*) далеко распрострањенији у литератури, означава, пак, речи сродне по пореклу, когнате (нпр. *library* од лат. *libraria*), али чија су значења дивергирала тако да данас у два језика имају сасвим различита значења: отуда могу заиста бити лажни пријатељи ономе ко посегне за њима верујући да им је значење исто као у неком другом језику.

Уочавање и препознавање когната, значајно заступљених у текстовима струке, може се применити у настави читања на страном језику струке као својеврсна стратегија развијања вокабулара, од помоћи у читању, разумевању и интерпретацији текста (Senoz et al. 2001). У раној фази учења једног страног језика код студената који владају добро неким другим, а нарочито сродним језиком, идентификовање когната за речи које већ познају у другом језику, омогућава им да учећи нови језик лакше установе кључне речи, примарне информације, да интерпретирају основну идеју и срж текста струке, без обзира на његову морфосинтаксичку комплексност. Вештина коришћења когната у настави, аутоматско препознавање етимолошких сличности из других познатих језика и успостављање семантичких веза на основу претходно стечених знања других језика не може се подразумевати код студената као нешто дато и одмах применљиво, већ се мора увежбавати и развијати на експлицитан начин у наставном процесу. Нека истраживања, наиме, показују да степен препознавања енглеско/шпанских когната код хиспанофоних испитаника није био ни близу онога што су наставници и истраживачи очекивали (Moss 1992, 141). Отуда је неопходно да се наставник више посвети подизању свести код ученика о овом феномену и увежбавању техника за њихово идентификовање и коришћење. Колико је нама познато, веома је мало активности ове врсте у наставним материјалима и програмима учења страног језика. Разлози томе могу бити: (а) заблуда да је препознавање когната аутоматски процес који се „подразумева” и не треба посебно да се учи, (б) страх од забуне због постојања различитих а сродних феномена (лажни когнати и лажни пријатељи), и (в) комплексна природа значењских односа когната у два језика. Упознавање с когнатима у процесу учења новог страног језика код ученика који владају већ једним страним језиком свакако је оправдано и може се спроводити, у зависности од врсте и сврхе наставе, у различитим обиму и на различитим нивоима. Коришћење когната у настави страних језика још увек је недовољно истражено и несистематизовано. Може укључити следеће видове обраде когната:

- рад на когнатима у тексту као припремна активност пре читања текста (подвлачење, упоређивање, тумачење промена семантичких вредности у два језика),
- стварање интерног речника когната, кроз континуирани групни рад,
- анализу и читање текста и превода текста паралелно, обрађујући пажњу на когнате,
- оспособљавање за консултовање билингвалних речника,
- повремене осврте на дијахронијску лингвистику која открива судбину сродних лексема кроз историју.

Напомињемо да, иако се у литератури чешће наилази на испитивања препознавања когната у страном и матерњем језику, когнате могу да откривају и студенти који уче други страни језик, а већ солидно владају првим страним језиком, као што је то случај код наших студената, који, готово сви, већ знају добро један страни језик, махом енглески. Ево и конкретног примера једне једноставне наставне активности са когнатима:

Назив активности: Позната непозната реч

Фокус активности: когнати у матерњем и страним језицима

Циљ активности: Освестити ученике у погледу постојања и коришћења когнатских односа у лексичком фонду језика којима влада. Развијати лексичку компетенцију.

Припрема активности: Наставник треба пажљиво да изабере погодан текст у коме ће когнати бити довољно јасни, недвосмислени и једноставни за идентификацију, а опет упечатљиви.

Задатак активности: Студентима се даје текст у којем неке италијанске лексеме имају когнате у енглеском, француском, шпанском језику (у зависности од страних језика које студенти знају). Студенти покушавају да утврде значења задатих облика на основу речи из других језика. Активност се може спровести и у форми надметања ко ће више значења речи одгонетнути за што краће време.

Активност се са на вишим нивоима може изводити и усмено, и то без помоћи речника. Док једна екипа изговара/записује лексичке јединице на једном познатом језику, друга покушава да утврди како задата реч гласи на језику који се учи (уколико постоји као когнат). Кад се задатак решава усмено, може учествовати и већи број студената подељених у више група. Активност је изузетно забавна и динамична, дозвољава поделу задатака у оквиру екипе према личним склоностима сваког студента, ангажује максимално све учеснике и доприноси креирању веселе и позитивне атмосфере у учионици.

### УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Учење и настава језика струке на универзитету у Србији доживљава данас велика превирања. Док једни сматрају да таквом предмету место није у студијским програмима, други заговарају учење страног језика током читавих студија. Како би значај предмета *Страни језик струке* био препознат на прави начин неопходно је најпре да се шира академска и стручна јавност упозна са појмом језика струке, који се не може више сводити на општеобразовни, већ схватити као стручни предмет, будући да за циљ има стицање специфичних језичких знања везаних за усмену и писану комуникацију стручњака дате дисциплине, што се свакако не може поистоветити са циљем учења на курсевима општег језика. Неопходна је затим јас-



на заједничка платформа и заједнички оквирни курикулум за израду планова и програма учења језика струке на универзитетском нивоу, који би помогао да се преиспитају, осавремене и уједначе програми учења страног језика на факултетима у Србији.

У оквиру курикуларних реформи, значајно место припада избору садржаја курсева језика струке на универзитетском нивоу, а у њима опет важна је улога вештине читања, као кључне, али свакако не једине вештине неопходне за образовање и усавршавање савременог стручњака. Свест о неопходности интегрисања језичких вештина у изради програма учења, као и неопходност иновативних решења у дефинисању и имплементирању стратегија и техника за развој ових вештина, иако наизглед мали корак, нужан је предуслов опстанка страног језика као предмета на високошколским установама у Србији.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Balboni, Paolo. 1998. *Tecniche didattiche*. Torino: UTET.
- Brown, Douglas. 2000. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*, second edition. New York: Pearson education.
- Campion, Mary and Elley Warwich. 1971. *The academic vocabulary list*. Wellington: New Zealand council for educational research.
- Cenoz, Jasone et al. 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual matters.
- Coaxhead, Averil and Paul Nation. 2001. The specialized vocabulary of English for academic purposes. In *Research perspectives on english for academic purposes*, edited by John Flowerdew and Matthew Peacock, 252–67. Cambridge: Cambridge University press.
- Freddi, Giovanni. 1994. *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Goodman, Kenneth. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 4: 126–35.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hyland, Ken. 2006. *English for academic purposes. An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Игњачевић, Анђелка и Милица Брдарски, 2006. Страни језик струке и универзитет. *Примењена лингвистика* 7: 152–59.
- Jordan, Robert. 1997. *English for academic purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge. Cambridge University press.
- Klein, Wolfgang. 1987. *Zweitspracherwerb*. Frankfurt: Athenaeum.
- Костић, Александар. 2006. *Когнитивна психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Kumaravadivelu, Bala. 2006. *Understanding language teaching. From method to postmethod*. New Jersey. Lawrence Erlbaum associates, inc.
- Mezzadri, Marco. 2003. *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra edizioni.
- Mohan, Bernard. 1986. *Language and content*. Reading. MA: Addison Wesley.
- Moro Spasenija et al. 2007. *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Kroatien*. Osijek: Prehrambeno-tehnološki fakultet i Goethe Institut Kroatien.

- Moss, Gillian. 1992. Cognate recognition: Its importance in the teaching of ESP reading. Courses to Spanish speakers. *English for Specific Purposes* 11 (2): 141–58.
- Nuttall, Christine. 1996. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.
- Oxford, Rebecca. 1996. *Language learning strategies around the world. Cross-cultural perspectives*. Manoa: University of Hawaii press.
- Прица-Соретић, Мирјана. 1983. *Когнитивне способности и способности читања на енглеском као страном језику*. Београд: Просвета.
- Schank, Roger and Robert Abelson. 1977. Scripts, plans and knowledge. In *Thinking: Readings in cognitive science*, edited by Philip Johnson-Laird and Peter Cathcart Wason, 421–32. Cambridge: Cambridge University press.
- Вучо, Јулијана. 2009. *Како се учио језик. Поглед у историју глотодидактике од прапочетка до Другог светског рата*. Београд: Филолошки факултет у Београду.
- Wallace, Michael John. 1982. *Teaching vocabulary*. London: Heinemann.

Danijela Đorović, Beograd

## READING AND VOCABULARY DEVELOPMENT SKILLS IN TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AT UNIVERSITY LEVEL

### Summary

Learning LSP at university level has its justification in specific, discipline-oriented language knowledge and skills developed within a carefully planned and designed curriculum. The importance of LSP course content selection is crucial. An adequate reading syllabus design includes teaching reading for specific purposes: reading for specific assignment oriented information, reading for studying etc. Text is no longer an end in itself, but a means of acquiring knowledge. When it comes to LSP and academic texts, developing reading skills means enhancing cognitive and meta-cognitive abilities such as prediction, guessing, inferencing, hypothesizing. This paper examines some relevant issues involved in teaching academic and LSP reading and vocabulary development at tertiary level. Finally, some examples of activities easily implemented in any classroom are offered.

**Key words:** LSP at university, language skills, reading, vocabulary development.