

## МАКРО-ПРИСТУП – НОВИ МОДЕЛ НАСТАВНЕ МЕТОДОЛОГИЈЕ У ФОРМАЛНОМ УЧЕЊУ СРПСКОГ КАО ЗАВИЧАЈНОГ ЈЕЗИКА

Овај рад има задатак да опише, систематизује и објасни методологију наставног рада и примену макро-приступа у оквиру летње школе српског језика и културе *Лето у завичају*, намењене деци српског порекла из иностранства. Циљеви овог рада јесу: 1. унапређење наставе српског као завичајног језика по узору на већ постојеће и примењене моделе у свету; 2. допринос усавршавању националне стратегије за учење и развој српског језика међу нашим сународницима и њиховим потомцима широм света. Посебан акценат у раду биће стављен на мотивационе подстицаје српске деце ван наше земље да уче и усавршавају српски језик као завичајни.

Сврха примене овог глобалног наставног модела јесте да ученици, путем активизације „макро-приступа“ у настави српског као завичајног, развијају и усавршавају комуникативне и социолингвистичке компетенције како би постепено могли самостално и активно преузимати иницијативу и успостављати оптималну динамику учења језика својих предака. Његова примена у српским школама у иностранству може бити од огромног значаја за подстицање и неговање изворне националне свести и осећаја националне припадности међу ученицима српског порекла.

*Кључне речи:* дијаспора, настава, макро-приступ, српски завичајни језик, национална свест.

### Увод

Интересовање за методiku наставе српског као завичајног језика у нашим академским круговима новијег је датума. Ово потврђује да је, иако са огромним са закашњењем, свест о бризи према нашим сународницима ван матице почела да се буди. Још од друге половине прошлог века огроман број наших држављана је почео емигрирати у земље западне Европе из економских разлога, али је иселјавање Срба кулминирало на самом крају XX века услед ратних збивања на Балкану. Нажалост, иселјавање је настављено и у првим деценијама овога века тако да је биланс иселених лица поража-

<sup>1</sup> marina.janjic@filfak.ni.ac.rs

вајући, узмемо ли у обзир да је њихов број једнак броју Срба који данас живе у матици (што је у овом тренутку око 5-6 милиона). Додамо ли овој проблематици и чињеницу да су се у минулој епохи, након константних промена граница и цепања српске државне територије (по завршетку бројних ратова на Балкану током прошлог века), многи наши сународници обрели на подручју нових држава, јасно је колико је вредна пажње брига матице о очувању националног идентитета Срба изван наших акутелних граница. Будући да је језик главно обележје националности, ова брига управо почиње и у темељује се у настојању да српска дијаспора кроз генерације негује српски језик и завичајну културу, обичаје и духовност.

Због овог изузетно комплексног проблема, искристалисала се временом и код нас посебна грана лингвостике: методика наставе српског као завичајног језика, а то је модел формалног учења српског језика који би могао одговорити изазовима и потребама времена и места у којима наши сународници живе и раде ван граница матице. Методика наставе српског као завичајног језика је теоријски и методолошки утемељена (Јањић 2018), али је неопходно обогатити је новим приступима, моделима и искуствима који ће допринети да Срби у иностранству, првенствено млади нараштаји нових генерација, буду мотивисани да уче и усавршавају своје познавање српског језика и националног културног наслеђа.

Министарство просвете Републике Србије веома успешно организује српске допунске школе у иностранству<sup>2</sup>. Осим тога, димпломирани студенти србистике почињу организовати онлајн наставу српског језика као завичајног за заинтересоване ученике у иностранству<sup>3</sup>.

## 2. Теоријски приступ проблему

### 2.1. Ученици завичајног језика

Многи научници су бавили питањима, проблемима и дефинисањем наставе завичајног језика, а међу њима и: Fishman, Hornberger и Wang, Kondo-Brown и Brown, Valdés, Kagan и Dillon, Wang, Wiley, Lynch, Wu & Chang. Будући да сама настава и њене карактеристике зависе првенствено од ученика који је похађају, кренућемо управо од те проблематике: шта је то што ученике завичајног језика чини специфичним? Једну од најпознатијих дефиниција ученика завичајног језика сковала је Валдес (Valdés 2000a: 35), а она их одређује као: „појединце који су одрастали у домаћинствима у којима се говори други језик уместо енглеског и који су у извесном ступњу билингвални говорници енглеског и завичајног језика”<sup>4</sup>. Хорнбергер и Ванг дефинишу ученике завичајног језика као: „појединце са породичним или родбинским повезаношћу са другим језиком поред енглеског, а чије их представништво препознаје као своје завичајне говорнике“ (Hornberger, Wang

2008: 6) и сагледавају их у контексту сопственог примарног окружења у коме су учење и употреба језика обликовни помоћу њихове самоперцепције, позиционирања и интеракције са различитим људима и институцијама под јаким друштвено-политичким и историјским утицајима свог завичаја. Они такође наглашавају значај социокултурног искуства и националног идентитета завичајних говорника, те језика који најфреквентније употребљавају у различитим друштвеним контактима, говорним (функционално-стилским) регистрима и комуникативним ситуацијама (службеним/приватним). Фишман (Fishman 2001) завичајне говорнике једноставно одређује као особе које се у посебним ситуацијама служе језиком од личног значаја, а који није енглески<sup>5</sup>.

Ове дефиниције успостављају фундаменталне разлике између ученика изворних говорника и оних који, поред официјалног, уче и језик завичаја, а главни критеријум ове класификације јесте порекло и изворна национална припадност (а не држављанство). Када је реч о формалном учењу језика, важно је узети у обзир разлике између три групе ученика: 1. прву чине изворни говорници који усавршавају матерњи језик, 2. другу чине они који уче страни језик и 3. трећу групу чине они ученици који уче завичајни језик (на примеру српског језика то би били: 1. ученици који уче српски као матерњи, 2. ученици који уче српски као страни и 3. ученици којима уче српски као завичајни језик). Изворни говорници усвајају матерњи језик у периоду најранијег детињства користећи га током целог свог живота при разноврсној комуникацији у оквирима целокупне друштвено-језичке заједнице. Учење страног језика може почети када је дете/говорник савладало свој матерњи језик у потпуности, што подразумева да су у његовој свести установљени базични погледи на свет, те да је формиран кодекс понашања и размишљања по мерилима примарне друштвено-језичке заједнице. Дакле, матерњи језик и усвојен социјални став чине базу која неће бити суштински промењена учењем страног језика. Много је компликованија социјезичка ситуација са усвајањем завичајног (наследног) језика у зависности од бројних услова као што су: да ли је дете рођено пре емиграције родитеља или након тога, да ли се у његовој породици говори завичајним језиком или језиком околине, колико често посећује свој завичај, да ли је у интензивној комуникацији са рођацима, и да ли користи завичајни језик у држави у којој живи, са ким и колико често. Ово су веома сложени параметри и они варирају од ученика до ученика. Веома је важан став о завичају унутар породице досељеника, као и то колико времена родитељи, баке и деке проводе са својом децом и унучићима комуницирајући с њима на језику остављеног завичаја. Све то утиче на ниво познавања и владања завичајним језиком међу српским породицама у иностранству. Додатно се компликује ситуација када су родитељи

<sup>5</sup> Наведени аутори истраживања у вези са завичајним говорницима радили су на подручју енглеског језика.

међусобно различитих националности (случај мешовитих бракова), а живе и раде на територији треће државе. Ипак, најсложенија ситуација јесте код друге и треће генерације исељеника којима је језик државе у којој су рођена матерњи језик. Све ове околности варирају од ученика до ученика и самим тим веома је тешко организовати формални начин учења српског језика као завичајног у иностранству јер се не може формирати јединствена узрасна група или група са истим нивоом владања српским језиком.

И док изворни говорници остварују међусобну комуникацију у оквиру читавог спектра социолингвистичких и социокултуролошких компетенција које карактеришу једну друштвено-језичку заједницу, говорницима завичајног језика недостаје управо та густа мрежа општеприхваћених социјалних ставова, знања и навика која изостаје услед њиховог ограниченог контакта са заједницом матерњих говорника (земљом матицом), услед непотпуног или никаквог образовања на завичајном језику и због супериорности домицилног језика државе у којој се остварује њихово формално образовање. Језичке компетенције нису само граматичке и комуникативне већ су и дискурзивне и социолингвистичке (Јањић 2016), па су збирно неопходне при овладавању једним језиком. Како бисмо прегледније сагледали комплексност наставе завичајног језика, у табели која следи класификовали смо особине матерњег, страног и завичаног језика у односу на друштвене релације, комуникативне ситуације, трајање, постор и начин на који се остварује и почетак и начин усвајања или учења језика.

Табела бр. 1: Језик – друштво – дете/ученик

Језик	Матерњи језик	Страни језик	Завичајни језик
Статус језика L1 или L2	L1 (први језик)	L2 (други језик – учи се након што је усвојен L1)	L2 или L1: чешће је то други, али може бити и први и језик
Друштвени оквир комуникације на том језику	Целокупна језичка заједница и породица	Инострана језичка заједница (комуникација са странцима)	Ограничена заједница (фамилија пријатељи) или је нема
Временски опсег употребе јез.	Континуирана (неограничена) употреба	Ограничена употреба	Ограничена употреба
Простор	У земљи	У иностранству	У завичају (земљи порекла)

<b>Околности (комуникативни контекст)</b>	У свим околностима	Пословна, туристичка (и сл.) комуникација	Лична комуникација: породична, верска, фамилијарна, пријатељска
<b>Да ли се језик спонтано усваја или се учи у школи?</b>	Усваја се по рођењу, а потом усавршава у школи (неформално + формално учење)	Учи се у школи; формално учење	У породици и/или у школи; неформално и/или формално учење

Као што се може видети, за разлику од матерњег (L1 – први језик) и страног језика (L2 – други језик) није лако одредити карактеристике завичајног језика и његових говорника (ученика). Оно што је извесно јесте да је ситуација крајње индивидуална, изразито хетерогена и обухвата широки распон познавања завичајног језика од L2 до L1 нивоа. На основу спроведених истраживања о овој теми, имајући у виду учење руског као завичајног језика у Калифорнији, Олга Кејган и Кетлин Дилон (Kagan, Dillon 2003: 78) издвојиле су три категорије завичајних говорника:

1. Ученици који су завршили ниво средњошколског образовања у Русији (емиграција је уследила након завршеног образовања). Они су по граматичкој тачности и ширини речника најближи образованим говорницима матерњег језика.
2. Ученици који су похађали школу у Русији, али су емигрирали у периоду старијег школског узраста. Ови ученици у суштини владају комплетним граматичким системом, али имају значајне лексичке и стилске празнине.
3. Ученици који су рођени у Америци и они који су емигрирали у ранијем школском узрасту. Сви ови ученици су се искључиво или првенствено школовали на енглеском језику тако да је њихов руски језик нестабилан и у граматичком и у лексичком смислу.

За нас је веома важан њихов закључак: „Чини се да чак и такво пре-лиминарно узорковање подржава хипотезу да се завичајни говорници не могу сматрати изворним говорницима и да су стога легитимни ученици у програму учења руског (као завичајног) језика. Уклањање празнина које се налазе у језику завичајних говорника једно је од примарних фокуса наставе. Али наравно, они који уче завичајни језик нису једнаки са онима који уче стране језике. Морамо да упоредимо њихово знање са знањем ученика традиционалних страних језика да бисмо утврдили да ли постоји потреба за другачијом методологијом и наставним материјалом“<sup>6</sup> (Kagan, Dillon 2003: 79). Ричард Брехта и Кетлин Инголд (Brecht, Ingold 1998) наводе да ако се упореде са ученицима који похађају наставу страног језика, увидеће се да ученици завичајног језика поседују вештине за које би ученику страног језика требало стотине сати учења и напорног рада да би их стекли. Штави-

ше, неке језичке вештине ученици страног језика можда никада неће стећи, као што су: правилан и спонтан изговор гласова и акценат налик матерњем језику, познавање и течна употреба колоквијалног регистра и дијалеката, а додатно је ту и социокултурно разумевање комуникативног контекста.

Будући да усвајање завичајног језика почиње код куће, али се у највећем броју примера не наставља његово усавршавање у школи, говорници завичајног језика најчешће имају вештине слушања и говора на нивоу стереотипне породичне интерперсоналне комуникације. Овакви говорници не само да не владају у потпуности језиком свог завичаја, већ немају ни вештине функционалне писмености које се негују у формалном начину образовања (у школи) јер не познају национално писмо (не владају читањем и писањем), правопис и граматичка правила, а сужен им је и вокабулар па често умећу стране речи током конверзације на завичајном језику. Овако низак ниво владања завичајним језиком није довољан за професионалну комуникацију која би могла бити од значаја за њихово животно усмерење. Они који, међутим, усавршавају свој завичајни језик у школи могу достићи запажени напредак и квалитет у овладавању језиком на највишим нивоима (Wu & Chang 2010).

Све ово нас упућује на закључак да је настава завичајног језика специфична и да представља аутономно подручје, да се налази негде између наставе матерњег и страног језика, али и да је немогуће утврдити карактеристике ових говорника јер оне варирају од случаја до случаја. Практично, то значи да су групе ученика завичајног језика неминовно хетерогене те да се њихова класификација мора урадити по неком критеријуму који је, када је реч о ученицима школске доби, најчешће узрасни<sup>7</sup>. Због неуједначености група ученика које уче завичајни језик у погледу владања граматичким и комуникативним језичким компетенцијама, јасно је да је и креирање наставе завичајног језика много захтевније од наставе матрњег језика, као и од наставе страног језика. Од изузетног је значаја да се школе (наставници) и ученици завичајног језика чврсто повежу са имигрантским заједницама (Савез Срба) и земљом матицом (Србија). Успешан наставник завичајног језика је неко ко, осим језика и методике наставе језика, познаје добро и културне знаменитости земље порекла, културну историју, духовне и материјалне вредности земље матице. Оваква сазнања су подстицајна и мотивациона у смислу даљег усавршавања завичајног језика јер успешан ученик завичајног језика може бити само онај ко у/познаје и воли земљу свог порекла и њене лепоте.

## 2.2. Глобални модел наставе – макро-приступи у настави завичајног језика

Због посебности наставе завичајних језика, многи истраживачи и практичари који су се годинама бавили питањем формалног учења и усавр-

шавања завичајних језика међу имигрантима широм света (Valdés, Wiley, S. Wu, Kagan & Dillon, Lynch, Roca & Colombi, Ming-Hsuan Wu & Tzu-Min Peter Chang) дошли су до научних резултата који говоре у прилог ефикасности примене глобалног модела наставе заснованог на примени макро-приступа у настави језика националне баштине (изворно енгл.: „macro-approaches to heritage language“). Практично, они предлажу креирање наставних програма и планова по моделу приступа „одозго-надоле“, тзв. макро-приступе настави који се заснивају на предностима наставе завичајног језика усмереног ка говору и слушању и њиховом глобалном знању о језику. Овај модел је у директној супротности са законитостима моделовања наставе матерњег језика и који подразумева микро-приступе по моделу „одоздо-нагоре“ наставним јединицама.

Главна карактеристика глобалног модела наставе јесте да окосницу наставног процеса чине разноврсни и на методички начин припремљени дискурси, лингвометодички садржаји различите тематике и жанрова у којима се обрађују теме из завичајне културне, занимљиви задаци из реалног живота или искуствени доживљаји који бивају инкорпорирани у ткиво наставног процеса (Kagan, Dillon 2009). Другим речима, макро-приступу функционишу по принципу „одозго према доле“ јер настоје да помогну ученицима завичајног језика да развију своје граматичко и лексичко знање путем говорних активности на нивоу дискурса различитих жанрова из области духовне и материјалне културе својих предака. Стога је главна метода која се примењује у овим приступима комуникативна метода<sup>8</sup> која подразумева креирање вербалне интеракције међу ученицима и организацију језичких радионица и причаоница на часу. Комуникативна метода подразумева и сценско извођење драмских дијалога (од стране ученика) из филмова, ТВ емисија, комада за децу те певање песама уз музику и игру што наставни дискурс оплемењује у синергији разних уметности. Ученици усавршавају језичке вештине и уче завичајни језик не само у улози говорника, већ и у улози импровизованих глумаца, водитеља, новинара, музичара, спортиста или других личности са којима се идентификују и које опонашају. Зато је макро-приступ настави утемељен на језичком искуству ученика, и оном претходном из куће, али превасходно на језичком искуству које се остварује током часа. Насупрот томе, микро-приступу изолују граматичке јединице (или језичке посебности) на основу њихове сложености и хијарархијске подређености у језичком систему и акценат на часу стављају на њихову детаљну анализу, наглашавајући метајезичка правила (дефиниције) и граматичке активности на часу за разлику од макро-приступа који наглашава комуникативне вештине путем којих се долази до граматичких поје-

<sup>8</sup> Напомена: не треба поистовећивати комуникативну методу са дијалогском. Дијалогска метода има форму наставниково питање – учеников (оčekивани) одговор и спада у категорију обавештајних метода које служе за пренос, увежбавање или проверу знања. Комуникативна метода подразумева укључивање ученика у језичке играонице и иницирање стваралачких ученичких монолога или дијалога на часу, који служе као основа за рецепцију градива.

диносни. Микро-приступи граде граматичку компетенцију ученика „одоздо према горе“, крећући се од једноставног ка сложеном из нижих ка вишим разредима по моделу развојне спирале. Доказано је да је структура часа по микро-приступу аналитичка и формално-језичка, сувопарна и детаљистичка, па је самим тим од недовољне користи ученицима завичајног језика којима су граматичка објашњења често нелогична и неразумљива услед недовољног владања завичајним језиком (Kagan, Dillon 2001).

На основу претходно спроведеног истраживања и његових позитивних резултата Ву и Ченг (Ming-Hsuan Wu, University of Pennsylvania, и Tzu-Min Chang, Rutgers University) препоручују организовање летњих кампова за учење завичајног језика у којима треба примењивати макро-приступе у настави завичајног језика<sup>9</sup>. Како наводе, њихови наставни циљеви током реализације кампа били су да полазници науче да завичајним језиком причају своје приче и доживљаје, описују свој живот и своја размишљања, што представља најважнију мотивацију за даље учење завичајног језика. Нема чвршће споне између градива и трајног знања но када се градиво темељи на личном, промишљеном и доживљеном, јер тада знања (о језику) постају темељ властитих мисли и осећања. Они су заправо примењивали моделе пројектне наставе, задајући ученицима пројектне задатке у циљу истраживања занимљивих тема из области националне (кинеске) културе како би могли дискутовати о земљи матици и народу коме припадају по пореклу. Осим тога, задавали су им занимљиве налоге као што је драматизација текстова на завичајном (мандаринском) језику и извођење сценских импровизација како би, остварујући глумачке задатке, ученици на уметнички начин усвојили важне језичке законитости. Посебну посвећеност ученици су морали имати приликом креирања блога на интернету на коме су објављивали резултате својих сазнања о Кини и мандаринском кинеском језику, као и своја лична искуства и резултате у настави мандаринског као завичајног језика. Све су ово врло креативни и животни приступи настави, који кроз глобално оставарују појединачно (на релацији завичајна култура – завичајни језик), тј. кроз причу, глуму, разговор о занимљивим завичајним и личним темама (опште) остварују овладавање завичајним језиком и његовим граматичким системом (појединачно). Зато је овај приступ изузетно подстицајан и вишеструко ефикасан јер мотивише ученике да кроз властиту креативност и истраживачки дух индиректно усавршавају говорне вештине.

Инистирање на обради разноврсних тема о земљи матици (завичају) је веома важно за наставу завичајног језика јер доприноси интегритету мисли и осећања, општих знања о вредностима и културној баштини предака. У складу са овим јесу и наша претходна истраживања која су доказала неопходност

<sup>9</sup> Они су организовали интензивни двонедељни летњи камп *STARTALK* у Америци у коме су веома успешно применили глобални модел наставе, тј. макро-приступе настави мандаринског кинеског језика као завичајног.



примене завичајне КЛИЛ<sup>10</sup> методе у настави српског као завичајног. Ова метода односи се на наставне ситуације у оквиру којих се наставне теме обрађују на српском (као завичајном) језику са двоструко фокусираним циљевима: учењем садржаја и учењем језика те подразумева интегрисано учење српског завичајног језика и учење о српској културној баштини. Јасно је да се завичајна КЛИЛ<sup>11</sup> метода одлично уклапа у глобално моделовање наставе уз макро-приступе обради тематских јединица и чини његов стожерни део јер представља модел интегрисаног учења српског језика и разноврсног садржаја из области духовне и материјалне културе Србије. Занимљива и разноврсна сазнања о културној историји Срба и њеним истакнутим личностима, инсерти из домаћих филомова, ТВ програма за младе и снимака позоришних представа, певање домаћих музичких нумера на часу (тематски и језички усклађених са наставном јединицом) буди радозналост, подстиче родољубива осећања и подиже ниво националне свести и припадности, те представља подстицајни оквир за овладавање завичајним језиком<sup>12</sup>.

Дакле, основна методолошка разлика између наставе српског као матерњег и српског као завичајног језика лежи управо у различитим наставним моделима који су дијаметрално супротни. Док се у настави српског као матерњег језика примењује аналитички наставни модел часа утемељен у микро-приступу наставној јединици, докле се у настави српског као завичајног језика препоручује глобални (синтетички) модел часа уз примену макро-приступа у наставним јединицама, тј. први обрађује једну граматичку јединицу и фокусира се само на њу, док макро-приступу обрађује једну тему (текст или дијалог) чији садржај истовремено служи и за учење садржаја и за усавршавање језичких вештина. Дакле, на часовима матерњег језика граматика и култура изражавања представљају два посебна наставна подручја и унутар њих конкретне (локализоване) језичке теме (нпр.: гласовне промене, акценти, творба речи, независне реченице, локатив, вежба описивања, дебатоване, писање молби, честитки, конферанси...). На часовима српског језика као завичајног наставне јединице нису језичке већ тематске (Занимања, Боје, Златибор, Милутин Миланковић, Новак Ђоковић, Кнез Михаило Обреновић, Милош Црњански, Српска слава, Ускрс, Ниш, Царичин град...). Из овога произилази и различитост моделовања структуре часова

<sup>10</sup> Опширније о КЛИЛ методи видети у Јањић–Мијајловић 2020: Јањић, Марина, Ана Мијајловић. „Сложена наставна контекстуализација као фактор унутрашње мотивације у настави српског језика као завичајног”, *Српски као страни језик у теорији и пракси* IV, 283–298.

<sup>11</sup> Енгл. CLIL = Content Language Integrated Learning

<sup>12</sup> Када су, након завршене летње школе *STARTALK*, питали полазнике који су њихова лична постигнућа, већина је одговорила да су усавршили језичке вештине и да су упознали и боље разумели Кинеску културу. „When asked to set personal goals for their learning at the camp, most students hoped to improve their language skills, especially in speaking, as well as their understanding of Chinese culture“ (Wu, Chang 2010: 27).

и избор методичких радњи у припреми и реализацији наставне праксе. У настави српског као матерњег одређена граматичка категорија је локализује у тексту, анализира, описује, класификује и дефинише. У настави српског као завичајног обрађује се одређена тема из области завичајне духовне и материјалне културе да би се кроз текст/дискурс о тој теми унапредиле језичке вештине: слушање са разумевањем, читање, писање и говор уз примену методе 10 речи (свакога часа ученик мора научити нових 10 речи). Без детаљне и опсежне целочасовне анализе, указује се на граматичку категорију (предвиђену за тај час) тек након увежбања читања, превођења, записивања непознатих речи и разговора о тексту (препричавања), тј. указује се на најбитније карактеристике тог граматичког елемента (како се гради и када се употребљава). Такође је важно указати на разлику у вокабулару: док ученик изворни говорник влада основним фондом речи, али га богати и допуњује на часовима српског језика и књижевности, дотле ученик завичајни говорник не поседује лексичку основу неопходну за споразумевање, па на часовима тек учи и памти нове речи не би ли стекао основни вокабулар неопходан за свакодневно споразумевање.

### 3. Интерпретација резултата примене макро-приступа у настави српског као завичајног језика

Да бисмо се уверили у ефикасност препорученог глобалног модела, урадили смо емпиријско истраживање применивши макро-приступе у настави српског као завичајног језика у реалном наставном контексту. Резултат емпирије јесу квалитативне анализе и опсервације реализованих часова практичне наставе српског као завичајног.

Препоручени глобални модел часа практиковали смо приликом реализације летње школе за учење српског језика и културе под називом *Лето у завичају*, која се одржавала у НОКЦ „Вук Караџић“ у Тршићу под покровитељством Министрства просвете Републике Србије.<sup>13</sup> Летња школа у трајању од 6 дана била је организована у три смене (у јулу, августу и септембру) 2022. и 2023. године за више од 350 деце наших исељеника широм света (број деце у једној смени кретао се од 30 до 100) од Аустралије и Америке све до Јужноафричке Републике, под условом да похађају српску допунску школу у иностранству. *Лето у завичају* је привукло огромно интересовање наше дијаспоре, али је број деце у кампу био лимитиран смештајним капацитетом научно-образовно културног центра (због огромног интересовања поставили смо и критеријум да летњу школу не могу похађати

<sup>13</sup> <https://okcvukkaradzic.edu.rs/aktivnosti/radionice/91-letu-u-zavicaju>

ученици који су већ били, дакле, групе су биле увек нове).

Будући да се ради о ученицима који похађају српске допунске школе у иностранству (које подразумевају основношколски ниво) имали смо огроман узрасни распон ученика од 6 до 16 година што је у многоме усложњавало начин рада. Такође, у току једне смене било је ученика из неколико земаља, па и континената, са различитим нивоима владањем српског језика (било је чак и деце која нису знала готово ни једну српску реч). У начелу, ниво познавања српског језика није прелазео Б ниво (са изузетком групе ученика из Словеније, који су рођени и одрасли у Србији, па име је српски језик матерњи). Овакав географски и лингвистички диверзитет је био прави изазов у раду са децом наше дијаспоре. Укрстиле су се различите културе, навике, језици, интересовања, узрасне доби и познавања српског језика. Требало је све то синхорнизовати, организовати и усмерити у правцу наставне мотивације и активације.

У фокусу летње школе српског језика и културе биле су језичке радионице које чине стожер овог пројекта<sup>14</sup>. Брижљиво осмишљаване тако да подстакну родољубива осећања и љубав према Србији уз обраду лекција са циљем учења и усавршавања српског завичајног језика, ове радионице биле

<sup>14</sup> Летња школа је осмишљена тако да ученици током свих пет наставних дана имају обавезне језичке радионице у трајању од 2 школска часа. На првом часу су обрађиване тематске јединице, док су на другом часу практиковане наизменично говорна и писмена вежба. Након језичких, ученици су настављали рад на уметничким радионицама (ликовна, музичка, драмска, фолклорна) осмишљеним тако да кроз практичан рад усавршавају даље говорне компетенције, али и језичке вештине читања и писања. Садржај ових радионица био је у знаку српске културне баштине па су, нпр., ученици добијали текстове песама у музичкој радионици учећи и певајући српске духовне и изворне песме (химна нашег кампа је песма: Ми смо деца неба), па чак и наше старе песме на дијалекту (косовске песме). На тај начин, деца су учила српски језик кроз музику истовремено учећи о карактеристикама српске изворне песме. Запмћене и отпеване српске речи, реченице, значења и пробуђена осећања у такту музике остају заувек у срцу ученика. Опет, на драмској радионици уче да изводе и драматизују текстове српских аутора, поново учећи нове речи, реченице и усавршавајући познавање ћириличног писма. Сценски прикази су пуни хумора и животне радости, изговорени драмски дијалог је дубоко проживљен те оставља неизбрисив траг у бићу ученика из дијаспоре. На фолклорној радионици учили су традиционалне српске игре, ношњу, обичаје и обреде и поново се кроз разговор и текст на индиректан начин усавршавају у комуникацији (говору, читању и писму) на српском као завичајном језику. На ликовним радионицама разговарали су о Вуку Караџићу, о Тршићу, манастиру Трноши и ликовно интерпретирали посећене музеј-куће и манастир па и сам портрет реформатора српског писма. У поподневним часовима имали су рекреативне спортске активности које су пуне спортских изазова и задатака, праћених инструкцијама и говорним активностима. У вечерњим часовима имали су тренутке забаве уз домаћу музику и плес.

Током боравка у Тршићу, по програму Лета у завичају ученици се крећу пут културних рута и посећују родну кућу Вука Караџића (где од водича слушају занимљиве појединости о Вуковом животу и обичајима тога краја и времена), затим манастир Трношу, Бању Ковиљачу и Сунчану реку, где се продубљује њихов доживљај православне духовности, културних знаменитости и где шире своје утиске о лепотама Србије.

креативне, имагинативне, забавне и искуствене<sup>15</sup>. Свакодневно су обухватале два школска часа при чему је један подразумевао обраду завичајне теме, а други говорну/писану вежбу која се тематски директно односила на претходни час. У припреми и реализацији наставних јединица примењивали смо макро-приступе, водећи рачуна о прибегавању витагеној, интерактивној и игроликој настави утемељеној на завичајној КЛИЛ методи и комуникацијским облицима наставе. Сваког дана, наставну српског као завичајног језика започињали смо певањем наше химне *Боже, правде!* Обрађиване лекције су биле тематски повезане са духовним и материјалним лепотама Србије из историје или савременог живота, а уз разговор о њима ученици су савладавали и српски језик. То су били занимљиви текстови (о Вуку Стефановићу Караџићу, Милунки Савић, Николи Јокићу, Коопонику...) помоћу којих ученици уче нове речи, усавршавају језичке вештине слушања и разумевања, читања, писања, говора. Примењивано је играње језичких игара (глуви телефони), употреба подстицајног дидактичког материјала (карте знања о Србији), решавање загонетки, ребуса (нпр.: *Нема руку, а лешнике бере? Ко без конца преде? По води плови, по сувом ходи, а из куће се никад не извлачи?*), опонашање драмских дијалога из играног филма *Лајање на звезде* (драмски метод), изговарање брзалица и учење народних изрека (стаза за шетање у Тршићу препуна је записа Вукових изрека), а примењивана је и НТЦ метода заснована на асоцијативном учењу, тј. на постављању загонетних питања, паралелних асоцијација (нпр.: *Шта је заједничко подвученим речима у тексту? Која реч повезује Вука Караџића и торту? Која реч повезује Николу Јокића и Јоакина Финикса? Шта повезује Милунку Савић и број четири?*). Изузетно занимљивом ученицима показала се и метода скривања речи у реченици (нпр.: у следећем тексту су скривена имена градова у Србији и ученици имају задатак да их пронађу: *Она мени шапуће док прича. Каже да је Миша баџила папир, отишла у Београд и тамо остала. Стари или Нови, сад је то небитно. Ипак мислим да је Нови, на зар то да заборавам! Кад је стигла, рекла је себи: "Ово ће бити моја година!"*). Она је значајна јер олакшава упознавање Србије и њених градова на игрован и забаван начин. Осим разноврсних асоцијативних техника, на часовима су примењивани и изабрани веб-алати, међу којима и програми осмишљени за организацију квиза на часу (Wordwall), што је ученицима донело велико узбуђење.

Наставни контекст довођен је свакодневно у везу са њиховим личним животним искуством (посебно везано за тематику свакодневног живота: храна, прослава рођендана, занимања...), а трудили смо се и да га оплеменимо хумористичким и уметничким акцентима – пуштањем музичких нумера и инсера-та из популарних сценских остварења прилагођених теми и узрасту ученика.

<sup>15</sup> Језичке радионице су реализовали свршени студенти Србистике Филозофског факултета у Нишу под менторством проф. др Марине Јањић

Дакле, макро-приступ подразумевао је комуникацију, размишљање и вербалну продукцију на српском језику кроз реч и покрет по принципу: српски језик у акцији, те настојање да ученици завичајног језика усаврше језик, његову граматику и вокабулар путем разноврсних активности и то не само на основу текста, већ и активацијом дискурса о различитим тематски обликованим сазнањима о земљи порекла и сународницима. На основу свега поменутог, јасно је да су ђаци усвајали и учили и граматику – кроз разноврсне комуникативне активности на часу, кроз песму и (драмску) игру долазили смо до граматичких поука и објашњења, тумачили смо их и увежбавали.

Поштовали смо препоруке теоретичара (Valdés 2000b) да настава завичајног језика треба да се темељи на постојећим знањима, а не да их стигматизује, па се самим тим заснива на проширивању двојезичног опсега (L1 и L2). То подразумева дозвољену могућност употребе матерњег (првог) језика у циљу споразумевања међу ученицима и наставником што се назива трансјезичношћу. Трансференција је појава интерполације елемената једног језика у реченице другог језика и веома је изражена у говору српске дијаспоре<sup>16</sup>. Што је виши ниво познавања српског завичајног језика, трансференција је ближа нули. Дакле, акценат је био на комуникацији и изражавању мисли и осећања, а не на граматичкој правилности приликом ученичке активације на часу.

Нажалост, нисмо могли примењивати пројектну и истраживачку наставу због богатог целодневног едукативног и рекреативног програма и због релативно кратког временског рока трајања летње школе. Када би боравак био двоструко дужи и уколико ученици не би имали поподневних активности, могло би се радити на истраживачким темама, чији би резултати могли бити постављени на блог или друштвене мреже као додатни подстицај интересовања за српски језик као завичајни.

Настава коју смо реализовали применом макро-приступа показала је изузетне резултате. Као прво и најважније, ученици су показали велику мотивацију и интересовање за језичке радионице што су демонстрирали самоангажманом и активностима на часовима. Најзанимљивија им је била игролика настава (пантомима, игре асоцијација, погађање занимања, погађање укуса воћних карамела које су узимали везаних очију из слатке кутије, давање тачних одговора уз помоћ карата знања или решавања, час-квиз ... ). Веома су радо објашњавали своје навике и искуства везана за прославу празника или рођендана, гастрономске навике, кућне љубимце и сл. На часовима су били редовни и активни, трудили су се да учествују без обзира на то што њихово служење српским језиком није било на завидном нивоу. У врло кратак временском периоду од само пет наставних дана, ученици су имали огроман напредак у комуникацији на српском језику. Научили су српску химну *Боже*,

<sup>16</sup> „Recognizing the presence of code-switching and mixing among bilinguals (Raschka, Wei, & Lee, 2002), we made it clear to the students that we allowed some level of English in their output but would not like to see it dominated by English“ (Wu & Chang 2010: 27).

*правде* напамет, певали су српске песме, научили да играју српско коло, глумили у игроказу. Па чак и они, који нису знали готово ни једну реч, научили су нове речи и склапали реченице. Све ово је било презентовано на завршним приредбама којим би се последњег дана завршала свака смена *Лета у завичају*. Језик спаја људе, па су тако и српска деца из целог света у оквиру кампа постала пријатељи заувек, осетивши дух предака који их повезује невидљивим нитима. Растанак на крају сваке смене је био јако дирљив – са сузама у очима и загрљајима наши ученици су се опраштали међусобно, а само пет дана пре тога били су потпуни странци. Настава српског језика као завичајног је постигла свој циљ – пробудила је патриотска осећања и братску љубав међу српском децом са свих меридијана света.

#### 4. Закључак

Глобални модел наставе српског као завичајног језика показао се изузетно успешним током његове примене у летњој школи српског језика *Лето у завичају*. Макро-приступи наставним јединицама током наше емпиријске провере оправдали су све препоруке теоретичара и постављене хипотезе о успешности ове наставе. За релативно кратко време, ученици су видно напредовали, остварили опуштenu комуникацију без устезања хоће ли бити граматичких грешака или не. Такмичарски дух, другарски односи, игровне вербалне и невербалне активности, разноврсне и занимљиве теме о знаменитим Србима и лепоти Србије учинили су да учење српског као завичајног језика буде вишеструко мотивисано међу полазницима летње школе *Лето у завичају*. Кроз интегрисано учење српског језика и садржаја о знаменитостима и лепотама Србије, повезано са личним искуством ученика, напредак у усавршавању језикчких вештина није изостајао: кроз слушање са разумевањем, читање, писање и конверзацију на часу ученици су учили и граматiku, а потом је и примењивали у целодневној комуникацији кроз уметничке и спортске радионице.

Невероватан успех смо постигли применом глобалне методе и макро-приступа у наставној реализацији, не само на плану усавршавања српског језика као завичајног, већ и на плану подстицања љубави према матици Србији и љубави међу децом српске дијаспоре широм света.

#### Литература

- Beaudrie, Ducar 2005: Sara, Beaudrie, Cynthia Ducar, Beginning Level University Heritage Programs: Creating a Space for Ali Heritage Language Learners. *Heritage Language Journal*, III, 1, 1-26.

- Brecht, Ingold 1998: Richard, D., Brecht, Catherine, W. Ingold. *Tapping a National Resource: Heritage Learners in the United States*. ERIC Digest, Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. ([www.cal.org/ericcll/digest/brecht01.html](http://www.cal.org/ericcll/digest/brecht01.html))
- Valdés 2000a: Guadalupe, Valdés, Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language-teaching professionals, Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century, O. Kagan & B. Rifkin (eds.), *Bloomington*, 375–403.
- Valdés 2000b: Guadalupe, Valdés, The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic teaching professionals. In O. Kagan & B. Rifkin (Eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures* (pp. 375-403). *Bloomington, IN: Slavica*.
- Van Deusen-Scholl 2003: Nelleke, Van Deusen-Scholl, Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education* 2.3, 211–230.
- Јањић 2016: Марина, Јањић, Утицај прагматичке лингвистике на токове савремене наставе језика – од граматичких до говорних компетенција. *Српски језик*, XXI, -2016, стр. 231-244.
- Јањић 2018а: Марина, Јањић, *Методика наставе српског као завичајног језика*. Ниш: Академска српска асоцијација.
- Јањић 2018б: Марина, Јањић, Темелјна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори. *Српска славистика*, 2, 147–159.
- Јањић, Мијајловић 2020: Марина, Јањић, Ана Мијајловић, Сложена наставна контекстуализација као фактор унутрашње мотивације у настави српског језика као завичајног, у: *Српски као страни језик у теорији и пракси IV*, стр. 283–298.
- Јањић 2023: Марина, Јањић, Српски језик у школама ван граница српског језика, у: *Границе српског језика*, Београд: ЗУОВ, стр. 201-221.
- Јеласка 2014: Jelaska, Zrinka, Vrste nasljednih govornika. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 17, 83-105.
- Carreira 2004: Maria, Carreira, Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term Heritage Language Learner, *Heritage Language Journal*, 2, 1-25.
- Kagan, Dillon 2003: Olga, Kagan, Kathleen Dillon, A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. *Heritage Language Journal*, 1 (1), 76-90.
- Kagan, Dillon 2008: Olga, Kagan, Kathleen Dillon, Issues in heritage language learning in the United States. *Encyclopedia of language and education*, 4, 143-156.
- Kagan, Dillon 2009: Olga, Kagan, Kathleen Dillon, The professional development of teachers of heritage language learners: A matrix. In M. Anderson & A. Lazaraton (Eds.), *Bridging context, making connections: Selected Papers from the Fifth International Conference on Language Teacher Education* (pp. 155-175). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Kibria, N. (2002). Becoming Asian American: Куминс 2005: Cummins, Jim. „A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom”, *The Modern Language Journal*, Vol 89, 4, 585–592.

- Lynch, 2003: Andrew, Lynch, The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building. *Heritage Language Journal*, 1, 26–43.
- Lynch, 2003: Andrew, Lynch, Toward a theory of heritage language acquisition. In A. Roca and M.C. Colombi (Eds.), *Mi lengua* (pp. 25-50). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Montrul, 2012: Silvina, Montrul, Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 1-29.
- Новаковић 2021: Новаковић, Александар. „Активности Центра за српски као страни и нематерњи језик Филозофског факултета Универзитета у Нишу од оснивања до данас”. *Philologia Mediana* 13, стр. 949–971.
- Polinsky, Cagan 2007: Maria, Polinsky, Olga Cagan, Heritage Languages: In the ‘Wild’ and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1, 368–395.
- Polinsky 2015: Maria, Polinsky, Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26.1, 7-27.
- Fishman 2001: Joshua, Fishman, 300-plus years of heritage language education in the United States. *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems, 81–99.
- Wu, Chang 2010: Ming-Hsuan, Wu, Tzu-Min Chang, Heritage Language Teaching and Learning through a Macro-Approach. *Working Papers in Educational Linguistics* 25/2: 23-33.

Извор

<https://okcvukkaradzic.edu.rs/aktivnosti/radionice/91-leto-u-zavicaju> (13. 2. 2024)

*Marina S. Janjić*

## **MACRO-APPROACH - A NEW TEACHING METHODOLOGY MODEL IN FORMAL LEARNING OF SERBIAN AS HERITAGE LANGUAGE**

### Summary

This work has the task of describing, systematizing and explaining the teaching methodology and the application of the macro-approach within the Summer in the Homeland program, the teaching of Serbian language and culture intended for children of Serbian origin abroad. The goals of this work are: 1. improving the teaching of Serbian as a heritage language based on the already existing and applied models in the world; 2. contribution to the improvement of the national



strategy for learning and developing the Serbian language among our compatriots and their descendants around the world. Special emphasis in the paper will be placed on motivational incentives for Serbian children outside our country to learn and improve the Serbian language as their heritage language.

The purpose of applying this global teaching model is that students, through the activation of the “macro-approach” in the teaching of Serbian as their heritage language, develop and improve their communicative and sociolinguistic competences so that they can gradually independently and actively take the initiative and establish an exemplary dynamic of learning the language of their ancestors. Its implementation in Serbian schools in Romania can be of great importance for encouraging and nurturing the original national consciousness and sense of national belonging among students of Serbian origin.

*Key words:* diaspora, teaching, macro-approach, Serbian heritage language, national consciousness.