

Исидора З. Јакшић Перовић¹

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Центар за проучавање језика и књижевности²

<https://orcid.org/0009-0002-0545-2594>

ОБРАДА ГРАМАТИКЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО ЗАВИЧАЈНОГ – МАКРОПРИСТУП

Предмет рада је макроприступ у обради граматике у настави српског језика као завичајног. Овај приступ полази од предзнања ученика и коришћења аутентичних наставних материјала да би се у одговарајућем контексту објасниле конкретне граматичке јединице. Супротан њему је микроприступ, који подразумева полагање од мањих јединица и експлицитног учења граматике како би се дошло до сложенијих и обимнијих структура. Циљ рада је показати да је макроприступ погоднији за обраду граматике у контексту наставе завичајног језика и илустровати његову примену на примеру обраде презента у оквиру учења заснованог на дискурсу. Установили смо да предност треба дати макроприступу зато што се у оквиру њега узимају у обзир околности усвајања завичајног језика и индивидуалних карактеристика ученика, интегришу се њихово предзнање, склоности и вештине, а обрада граматике се одвија у аутентичном контексту прилагођеном ученицима.

Кључне речи: методика наставе, српски језик као завичајни, макроприступ, микроприступ, учење засновано на дискурсу, обрада презента

1. Увод

У раду испитујемо који је адекватан приступ у обради граматике на часовима српског језика као завичајног. Представили смо разлику између два актуелна приступа – макро и микроприступа, као и аргументе у прилог једног и другог. На стојали смо да покажемо зашто дајемо предност макроприступу и како се он може применити.

Подручје српског језика као завичајног је и на лингвистичком и на методичком плану врло мало истражено. Стога смо се највише ослонили на истраживања у светској литератури и покушали да их применимо на српски језик. Дали смо предлог начина обраде граматике на примеру обраде презента у оквиру макроприступа и навели његове предности у контексту наставе завичајног језика.

Структура рада је следећа: у другом поглављу су дефинисани термини коришћени у раду, затим су представљене специфичности наставе завичајних језика,

¹ isidora.jaksic.perovic@filum.kg.ac.rs

² Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2024. години број 451-03-66/2024-03/ 200198).

уз поређење макро и микроприступа, након чега следи објашњење примене ова два приступа у настави граматике. Затим је на примеру обраде презента представљена конкретна стратегија у примени макроприступа. На крају су смернице за даља истраживања и закључак.

2. Теоријски оквир

Завичајни језик има сличности са матерњим језиком (J1) и страним језиком (J2), али се и од једног и од другог разликује према одређеним критеријумима (табеларни приказ 1).

Табеларни приказ 1. *Разлика између мајтерњеї, завичајної и сїраної језика* (Кејган, Дилон 2003: 77)

ЈЕЗИК	матерњи језик	страни језик	завичајни језик
J1 и J2 (узраст)	J1 (дете)	J2 (након усвајања првог језика)	J1/J2?
изложеност циљаном језику	потпуна језичка заједница	изван језичке заједнице	ограничена језичка заједница

Мајтерњи језик се усваја у најранијем детињству, говорници га користе током целог живота у најразноврснијим ситуацијама унутар језичке заједнице и владају свим аспектима комуникативне компетенције. *Сїрани језик* се, с друге стране, учи након комплетног усвајања матерњег језика, с тим што је то учење сведено углавном на оквире учионице и наставних материјала и најчешће без изложености језичкој заједници у којој се тај језик говори. *Завичајни језик* и његови говорници се разликују према ужој и широј дефиницији. Завичајни говорници у ужем смислу попут матерњих говорника започињу са усвајањем језика у детињству, унутар породице и у оквиру ограничене језичке заједнице, међутим, услед контакта са доминантним језиком средине комуникативна компетенција им је слабија, долази до непотпуног усвајања, губљења или осиромашења завичајног језика, а неретко и до трансфера језичких структура из доминантног језика. Завичајним говорницима у ширем смислу називају се сви они који имају емоционалну повезаност са породицом и културом земље порекла, чак и када не владају нимало завичајним језиком и када је то за њих, према томе, страни језик (Кејган, Дилон 2003; Полински, Кејган 2007; Бенмамон и др. 2013). У овом раду се бавимо, пре свега, наставом језика за завичајне говорнике у ужем смислу.

3. Настава завичајног језика – специфичности

На природу наставе завичајног језика утичу фактори који се односе на индивидуалне разлике међу самим ученицима, као што су:

- 1) неуједначен ниво владања језиком³;
- 2) владање вештинама слушања и говорења у извесној мери и изостанак или

³ Завичајни говорници у ужем смислу се могу сврстати у средњи или напредни ниво кад је реч о усменом познавању завичајног језика (Кејган, Дилон 2009).

- слабо познавање вештина читања и писања;
- 3) добро владање изговором и правилно коришћење одређених граматичких структура;
 - 4) познавање одређене лексике из ограничених животних сфера (нпр. за свакодневне ситуације) и креирање неологизама услед недостатка адекватних речи у вокабуларском опусу;
 - 5) преплитање елемената завичајног језика и доминантног језика средине у којој ученици живе, као и присуство елемената дијалеката и социолеката из језика којим комуницирају с породицом и окружењем;
 - 6) различит степен или изостанак формалног учења језика, као и металингвистичког знања;
 - 7) личне карактеристике, као што су: пол, узраст, интересовања, доступност различитих садржаја на завичајном језику и сл.;
 - 8) степен и природа мотивације, јер језик уче из емоционалних и пословних побуда, како би комуницирали са породицом и учили о земљи порекла, али и да би могли да раде у оквиру језичке заједнице (што је чест случај, на пример, у САД) (Полински, Кејган 2007; Кејган, Дилон 2009; Јањић 2018а, 2018б; Кисилев и др. 2020 итд.).

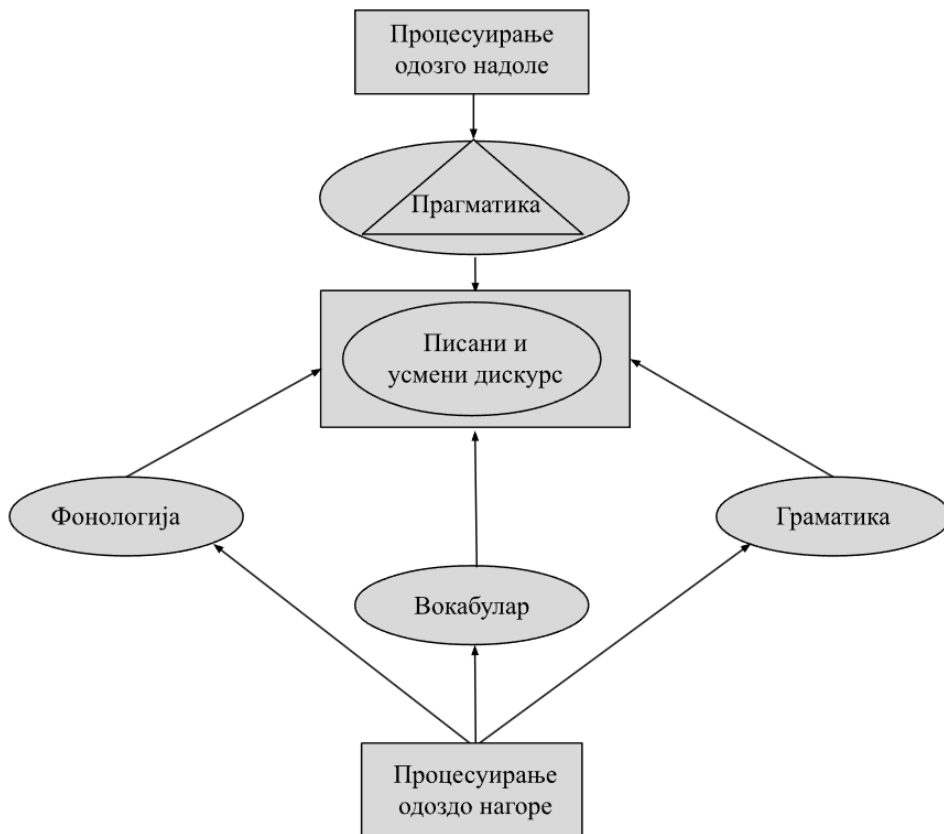
Познавање наведених фактора и досадашњих научних истраживања у области завичајних језика је врло важно за прављење адекватног наставног програма, који би био прилагођен ученицима и помогао им да освесте и употребе своје капацитете и језичко предзнање у процесу учења. У наставку ћемо представити два приступа настави завичајних језика.

4. Макро и микроприступ настави завичајног језика

До сада су постојали разни покушаји да се осмисле наставни материјали и ефикасни начини предавања завичајног језика. Међу најчешће помињаним и разматраним приступима настави завичајног језика у светској литератури је *макроприступ* (енг. *macro-approach*, в. нпр. Кејган, Дилон 2003, 2009; Линч 2003; Рока, Коломби 2003). Овај приступ је заснован на принципу одозго надоле (енг. *top-down*) и повезан је са приступом тзв. „целог језика” и теоријама процесуирања одозго надоле (енг. „*whole language*” approach, *top-down theories of processing*). Према овим теоријама за процес учења и перцепцију ученика врло су важни искуство и очекивања, као и контекст (Кареира 2016). На макроприступ се ослања покрет настао 2000-их у САД, тзв. *Proficiency movement*, из којег је поникла већина савремених методологија наставе завичајних језика. Овај покрет заступа то да се целокупан наставни процес одвија на циљаном језику, уз употребу аутентичних наставних материјала (Кисилев и др. 2020).

Супротан овоме је *микроприступ* (енг. *micro-approach*), који полази од принципа одоздо нагоре (енг. *bottom-up*), заснованог на теоријама процесуирања одоздо нагоре (енг. *bottom-up theories of processing*, Селче Мурсија, Олсхтајн 2000: 54–55). У овом приступу се полази од мањих језичких и текстовних јединица ка већој структури, тј. анализом мањих елемената се доноси закључак о општем значењу, појмовима, идејама и сл. Тако, на пример, учење може кренути од речи,

преко реченица, до параграфа и дискурса (Кареира 2016). Разлика између процесуирања одозго надоле и одоздо нагоре у контексту знања језика се може видети на Слици 1:



Слика 1. Знање језика (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000: 14)

Према теоријама које заступају одозго надоле процесуирање акценат је на томе да су језички елементи прагматички и дискурсно условљени, зависе од избора самих корисника језика, било у усменом или писаном виду, те нема потребе учити само појединачне јединице и правила на реченичном нивоу (као што је то досад рађено у формалној лингвистици и традиционалној настави језика), већ на много ширем плану, уз сагледавање међуодноса са другим структурама. Наравно, одређена ретка правила која су механичка и аутоматска (нпр. ред конкретних врста речи у реченици) могу се учити као таква кроз вежбање и на реченичном нивоу док се не упамте, а затим пренесу у већи контекст и примене на нивоу дискурса (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000: 68).

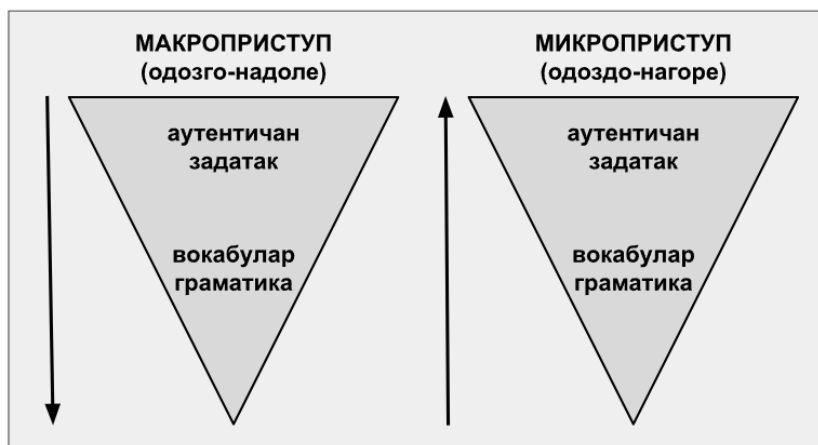
У наставку ћемо објаснити статус обраде граматике у оквиру ова два приступа.

4.1. Обрада граматике у макро и микроприступу

Обраду граматике имају и макро и микроприступ. Разлика међу њима је у томе *када* се у наставни процес уводи граматика и *која је њена улога*. Микроприступ граматiku посматра као суштински део наставног процеса, тако да се од

учења појединачних граматичких јединица корак по корак иде ка већим структурама и сложенијој употреби језика. Усавршавање језичких вештина се одвија кроз рад на деконтекстуализованим реченицама, кратким текстовима и једноставним дијалозима са постепеним усложњавањем садржаја како се познавање мањих структура проширује, а на исти начин функционише и обрада садржаја из области културе. Да би ученици могли да раде са аутентичним наставним материјалима и задацима, најпре морају да савладају вокабулар и граматику неопходне за разумевање садржаја (Целче Мурсија, Олсхтајн 2000; Кареира 2016). На пример, у обради падежа полази се од учења морфологије једног по једног падежа на реченичном нивоу, а затим се преко анализе синтаксе и значења падежа долази и до њихове функције на нивоу већег дискурса. Због тога је овај приступ погодан за почетне нивое учења када ученици не могу без претходне припреме радити са сложеним наставним материјалима.

У оквиру макроприступа полази се од рада на већим структурама, парадигмама и појмовима, материјали садрже сложеније граматичке конструкције и вокабулар, док су теме из области културе на нивоу матерњег говорника, различитих жанрова и регистара, а презентовани су путем разноврсних медијума, аудио и видео снимака, текстова и сл. Макроприступ подразумева различите врсте активности у које спадају: учење засновано на дискурсу, садржају, искуству, разним врстама задатака, жанрова и сл. (в. нпр. Селче Мурсија, Олсхтајн 2000; Кејган, Дилон 2003; Кареира 2016). Из ових активности, на основу карактеристика, општег плана и главних идеја већих целина, следи објашњавање и усавршавање знања појединачних мањих граматичких јединица и структура (Кареира 2016). Тако ће се, на пример, падежи од почетка учити на нивоу парадигме и значења, кроз *функцију* и *контекст*, уз рад на аутентичним наставним материјалима и задацима, чиме ученици развијају језичке вештине и долазе до спознања одговарајућег вокабулара и граматике (Слика 2).



Слика 2. Поређење редоследа обраде граматике и вокабулара према макро и микроприступу (према: Кареира 2016)

Што се ученика завичајног језика тиче, постоје различита мишљења у вези са тиме када и како треба да уче граматику. Неки аутори сматрају да је овим ученицима потребно експлицитно учење граматике због позитивног ефекта који има

на њихово постигнуће, с тим што је оно углавном мање од постигнућа ученика страног језика који су изложени истом начину учења. Узрок томе може бити не-навикнутост ученика завичајног језика на експлицитно бављење граматиком, као и употреба дијалекатских или супстандардних варијанти одређених конструкција усвојених у детињству, те је теже исправити нешто што је „погрешно” научено него учити испочетка, као што је случај са ученицима страног језика (Монтрал, Боулз 2009; Потовски и др. 2009).

Друга група аутора се залаже за то да завичајни говорници треба да уче језик кроз макроприступ, а бављење граматиком долази након рада на аутентичним материјалима или га уопште нема (Кареира 2016; Кареира, Кејган 2018). Кисиљев и др. (2020) наводе да ученици завичајног језика користећи само аутентичне материјале и задатке без обраде граматике углавном не могу напредовати више од средњег нивоа, те потпуно искључивање експлицитног учења граматике није сасвим ефикасно. Зато сматрамо да у наставу завичајног језика треба укључити и бављење граматиком, али након анализе аутентичних материјала. Оправданост оваквог редоследа обраде граматике потврђује и то што завичајни говорници, иако владају одређеном комуникативном компетенцијом завичајног језика и поседују граматичку интуицију, не поседују металингвистичко знање и представља им велики изазов да теоријски уче о деконтекстуализованим граматичким појмовима и категоријама, док им је знатно лакше да савладају граматичка правила кроз функцију и контекст (Кејган, Дилон 2003; Ву, Чанг 2010). Они могу већ на самом почетку радити на комплексним, аутентичним материјалима уз помало усмеравања од стране наставника (енг. *scaffolding*), а предност макроприступа је и у томе што узима у обзир потребе, искуства, способности и предзнање, као и друге индивидуалне карактеристике ученика, што поспешује њихову *мотивисаност* (Ли, Ким 2007; Кејган, Дилон 2009). О успешности примене овог приступа говори и М. Кареира (2016), која наводи неколико примера ефикасног спровођења наставе шпанског као завичајног језика на универзитетима у САД, и то кроз учење засновано на искуству, жанровима, садржају и дискурсу.

У наставку следе предлози примене макроприступа на примеру обраде презенте на часовима српског језика као завичајног.

4. 2. Макроприступ у обради презенте

У домаћој литератури постоје опште препоруке у вези са наставом српског језика као завичајног (нпр. Јањић 2018а, 2018б, Мијајловић 2018, Стојановић Фрешет 2023), док не постоје истраживања о наставним темама које се тичу граматике. Због тога смо се у креирању свог предлога обраде презенте у оквиру макроприступа водили општим смерницама у страној и домаћој литератури и настојали да дамо конкретну стратегију која ће помоћи у реализацији наставе српског језика као завичајног.

За пример примене макроприступа узели смо учење засновано да дискурсу (енг. *discourse-based teaching*), у којем је тежиште наставног процеса на комуникацији и бављењу дискурсом, а не на граматичкој и језичкој анализи. Под дискурсом се у овом контексту сматра говорни или писани језик у употреби, који има комуникативну функцију и усмерен је на учеснике комуникације. Владање језиком,

према томе, односи се на познавање одговарајућег контекста и могућност интерактивне комуникације у виду продукције и интерпретације усменог или писаног дискурса (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000).

Код прављења предлога обраде презента у оквиру макроприступа водили смо се следећим принципима учења заснованог на дискурсу: *контекстуализацијом, ауθενцичношћу и интензијацијом*. Контекстуализација се односи на обраду граматичких јединица у оквиру одговарајућег контекста, који обухвата реалну употребу језика кроз аутентичне материјале, прилагођене способностима ученика. На ово се надовезује интеграција предзнања, могућности и вештина ученика, што води јачању њихових капацитета и максималном учинку наставног процеса (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000: 195–196).

Интеграција се може повезати са механизмом „од–до”, према којем ученик кроз наставни процес долази до циљаних знања или вештина ослањајући се на знања и вештине којима већ влада. Према овом механизму функционишу следећи односи знања и вештина:

- слушање > читање;
- говорење > писање;
- познат језички регистар (из породичног окружења) > академски регистри;
- свакодневне активности > активности у учионици;
- мотивација завичајних говорника > садржај наставних материјала и активности (Кејган, Кареира 2015, према: Кареира 2016).

Дакле, све оно што ученици умеју, знају и осећају може бити искоришћено као дискурс за стицање нових знања и вештина. У наставку ћемо навести конкретне примере стратегија приликом обраде презента. Изабрали смо неке од категорија са којима ученици завичајног језика имају потешкоће и праве грешке (в. нпр. Бенмаммон и др. 2013; Јакшић Перовић, у штампи), а које се односе на област морфологије, синтаксе, прагматике и стилистике.

4.3. Примери обраде презента кроз макроприступ

Примере тема и начина у оквиру којих се може обрадити презент поделили смо према нивоу знања⁴.

Почетни ниво

Настава на почетном нивоу ближа је настави страног језика, зато што ученици не поседују комуникативну компетенцију уобичајену завичајним говорницима у ужем смислу. Стога су могућности за примену макроприступа и дискурса ограничене и захтевају већу окренутост експлицитној обради граматике, учењу вокабулара и упознавању са контекстом садржаја пре самог рада на дискурсу.

Када се, рецимо, презент обрађује на морфолошком плану, кроз учење презентске основе и наставака за облик глагола различитих глаголских врста, настава се може организовати кроз активности које подразумевају, на пример, разговор о

⁴ С обзиром на то да још увек не постоји званичан тест са критеријумима за проверу нивоа знања завичајних говорника српског језика, у дефинисању нивоа смо се водили општим смерницама *Европској оквира* (2020).

свакодневним активностима и неке од следећих тема: *слободно време, дневна рутина, радни дан* и сл. На тај начин комбинују се форма и контекст (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000). Наравно, најчешће је за овакву комуникацију потребна одговарајућа припрема уз помоћ наставника, који ће ученике упознати са конструкцијама и вокабуларом потребним за разговор о конкретној теми, на пример:

устијајем у Х саџи, намештијам кревет, доручкујем јаја, ѿренирам одбојку, идем у школу/на ѿсоа, ѿледам филм, чиијам књију итд.

Списак основних речи, фраза и глагола неопходних за комуникацију може се налазити на посебном листу или стајати записан на неком видљивом месту. Груписањем или упаривањем ученика који ће међусобно разговарати о својим активностима и провођењу времена са блиским људима, колегама и сл., ствара се могућност за вежбање другог и трећег лица једине и множине презента. Наставник може издвојити репрезентативне примере које су ученици користили и које ће они сами прокоментарисати на часу и уз његову помоћ извести генерализацију о правилима употребе наведених конструкција, а затим применити то кроз припрему говорне или писмене вежбе на неку од предложених тема.

Средњи и напредни ниво

Ученици завичајног језика на средњем и напредном нивоу се прилично добро сналазе са аутентичним наставним материјалима, а помоћ наставника огледа се у навођењу да у тим материјалима уоче и издвоје одговарајуће граматичке елементе и да разумеју како функционишу у већем контексту у односу на остале елементе. Иако, због фокусираности на аутентичне материјале, настава и учење у оквиру макроприступа делују као да немају форму и унапред одређену структуру, она и те како постоји и обухвата пажљиво утврђену стратегију, подељену на неколико сегмената по моделу М. Кареире (2016):

1. дељење задатака на мање кораке,
2. јасна и детаљна упутства за сваки корак,
3. вежбање уз повратну информацију,
4. преобликовање делова задатака,
5. праћење напретка ученика.

За рад са ученицима на *средњем нивоу* могу се користити разне врсте књижевних и новинских текстова, исечци из филмова, емисија, песама и сл., за шта им се дају прецизне инструкције и очекивања. На пример, код обраде релативне употребе презента (в. Пипер и др. 2005) ученици могу читати новински извештај о спортским дешавањима, који карактерише честа релативна употреба презента, тј. „репортерско садашње време” (Максимовић 2016: 109). Задатак ученика је да из извештаја издвоје битне речи и изразе (укључујући и оно што им је непознато), што ће им помоћи у уочавању одлика новинарског стила. За овим следе инструкције о уочавању и разумевању релативне употребе презента у извештају кроз јасно формулисана питања, на пример:

Када се дешава радња исказана облицима ѿрезентија у односу на моменати ѿворења? А у односу на моменати дешавања радње? У каквим ѿијивима ре-

ченица се јављају издвојени њезентски облици и у ком су њајолском виду? Какво је њихово значење у односу на контекст? Којим другим њајолским облицима се моју замениџи њезентски облици и како се њиме мења контекстно значење?

Питања се према ситуацији и предзнању ученика могу прилагодити и упростити или усложнити, а према потреби их треба ближе упознати са неопходном терминологијом и појмовима⁵. Суштина је, дакле, искористити дискурс као контекст за овакве активности. При реализацији задатка ученици се ослањају на своје претходно знање и вештину слушања, а касније вежбају говорење и писање током одговарања на питања, уз повратну информацију наставника.

Затим следи примена наученог: припремити писани извештај из области коју воле (музика, филм, спорт и сл.) користећи релативни презент. Тиме ће током припреме и израде извештаја вежбати научно, као и вештине читања и писања. За овај задатак су им потребне смернице у вези са структуром и начином писања новинског извештаја, као и повратна информација на крају.

Постоје случајеви када је потребно експлицитније говорење о граматичи, као што је у случају понављања грешака са раније усвојеним формама⁶, које се, рецимо, односе на хипергенерализацију наставака за облик презента глагола из свакодневне употребе (нпр. *доручкам : ручам*). Тада се може спровести контрастивна анализа, којом се експлицитно упоређују језички елементи које ученици погрешно користе и то како и када треба да их правилно користе (Потовски и др. 2009: 564).

На најредном нивоу ученици се могу бавити апстрактнијим темама и сложенијим типовима дискурса, које ће на подстицај наставника што самосталније анализирати и доносити сопствене закључке. Рецимо, може им се дати да одгледају документарац или прочитају чланак о некој знаменитој историјској личности, природним лепотама или споменицима културе Србије. Овакав дискурс, поред мотивисања ученика, учења важних информација о Србији и остваривања принципа завичајности⁷, може бити искоришћен за вежбање наставне јединице, у конкретном случају, на пример, временског транспоновања презента (в. Танасић 1996). Уколико, рецимо, слушају или читају о неком средњовековном манастиру, после анализе садржаја могу одговорити на нека од следећих питања:

Одредиџе које време означавају издвојени облици њезентџа. Уместџо коџ њајолскоџ облика су уџоџредљени? Замениџе облике њезентџа њајолским обликом чије значење је исказано њезентџом и уџоредиџе стилски једне и друџе

5 Са ученицима допунских школа ће таква врста навођења вероватно бити мања, јер су се већ сустрели са одређеним терминима, што није случај са онима без икаквог формалног учења завичајног језика.

6 Са презентским основама завичајни говорници српског језика праве разне типове грешака, као што су, на пример, окрњеност основе или погрешна творбена основа, док су глаголски наставци подложни хипергенерализацији путем аналогџе према другим глаголским врстама (Јакшић Перовић, у штампи).

7 У принцип завичајности у контексту наставе завичајног језика спадају следеће категорије: „национална и државна обележја (језик и писмо, химна, застава, грб), уметничко национално стваралаштво, завичајна географија, завичајна историја, традиција и обичаји, као и шири културни контекст” (Јањић 2018б: 31).

(на пример, пријоведачки презент и перфекај). Унесиће измене у остатак текста мењајући, где је моуће, презент и друге глаголске облике и закључиће у каквом контексту је то моуће, а када не, као и какав је стилски ефекат такве промене.

Након генерализације о начину и сврси временског транспоновања презентата, ученици могу применити научно тако што ће им се дати истраживачки задатак да пронађу информације о природним лепотама Србије или некој историјској личности или знаменитости, читањем научних чланака, гледањем документарца и сл., и да представе то кроз усмену презентацију, уз јасно дефинисане кораке и истраживачка питања којима ће се водити при прикупљању информација и припреми говорне вежбе (в. нпр. Јањић 2008), а након урађеног задатка ученици ће добити повратну информацију.

4.4. Дискусија наведених предлога

У овом поглављу ћемо прокоментарисати претходне примере употребе макроступа. Ученицима завичајног језика на почетном нивоу је, с обзиром на то да немају или имају врло мало претходно знање завичајног језика, корисније да уче према приступу намењеном учењу страног језика, уз експлицитно учење граматике. Они могу захваљујући предложеним типовима активности да уче одговарајуће језичке структуре, открију лингвистичке обрасце и тиме стекну металингвистичко разумевање граматичких појмова (Кисилев и др. 2020). Иако не владају комуникативном компетенцијом, код њих унутрашња мотивација игра велику улогу, те дискурсне активности доприносе успешности наставног процеса и омогућавају да научену граматику провежбају у одговарајућем контексту.

Примена макроступа врло је погодна за ученике на средњем и напредном нивоу зато што већ имају одређено предзнање, које се може искористити као полазна тачка за активности на часу. На пример, уколико воде разговор или дискусију са другим ученицима, имају групне задатке или пројекте, то укључује комбиновану употребу језичких вештина – слушање других ученика, одговарање на реплике, записивање тога што су чули, читање смерница за дискусију, прикупљање података током гледања снимака, презентовање у писаном или усменом виду и сл. Тако се остварује „од–до” механизам, тј. усавршавање одређених знања и вештина уз интеграцију познатих знања и вештина (Кејган, Кареира 2015, према: Кареира 2016). Такође, међу врло важним аспектима је употреба аутентичних наставних материјала који ће садржати инпут у складу са мотивацијом, потребама и интересовањима ученика и који ће их не само заинтересовати, већ им потпуно окупирати пажњу да забораве да су на часу језика и на ком је језику сам материјал (Крашен 2011: 1, према: Кареира 2016). Ту мотивацију додатно поспешује уколико су наставни материјали засновани на завичајном принципу. Важно је, ипак, зарад рада на садржају не занемарити бављење граматицом, како се настава не би свела на просто учење садржаја без усавршавања језичког знања (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000: 182).

Суштина оваквог приступа је, дакле, у томе да се ученици најпре мотивишу и ослободе да без задршке комуницирају и извршавају аутентичне задатке на ци-

љаном језику, а тек да им се након тога кроз контекстуализацију укаже на употребу конкретних граматичких конструкција, прикладног вокабулара и начина обликовање дискурса у складу са одговарајућим регистром и сл., јер је много ефикасније да одмах примењују граматичке елементе, уочавајући њихово место и функцију у дискурсу, него да уче апстрактна правила на реченичном нивоу. Наравно, није искључено и експлицитно говорење о граматици када је то потребно, с тим што је велики број граматичких конструкција свакако контекстуално условљен, тако да је и једино могуће изучавати их на нивоу дискурса. Обједињавањем свих вештина и предзнања ученика, познавања дискурса, прагматике и социокултурног контекста, уз метакогнитивну свест, остварује се пуна ефикасност учења заснованог на дискурсу (Селче Мурсија, Олсхтајн 2000).

На крају, иако наставна пракса и методичка литература показују да макроприступ има велики утицај на мотивацију ученика завичајног језика, неопходна су детаљнија емпиријска истраживања и провере степена знања ученика српског језика као завичајног пре и након примене овог приступа. Треба установити и то да ли је успешност наставног приступа тренутна и краткотрајна или ученици задржавају стечено знање и када прође одређено време. Уз то, важно је утврдити разлику у постигнућу ученика српског као завичајног када су изложени настави заснованој на макроприступу и настави која у основи има експлицитно бављење граматицом, а затим упоредити ефикасност такве наставе са ученицима српског језика као страног на истом нивоу знања језика.

Закључак

У раду смо испитали однос макро и микроприступа у обради граматике у настави завичајног језика. Предност смо дали макроприступу, који је погоднији за рад са завичајним говорницима због тога што интегрише знања и вештине ученика и помаже им да савладају граматичке јединице кроз контекстуализацију и аутентичност наставних материјала. Предложили смо конкретне начине примене овог приступа на примеру обраде презента у настави српског као завичајног и установили да је учење презента кроз функцију и контекст много ефикасније за постигнуће ученика од деконтекстуализованог учења на реченичном нивоу. На крају смо дали смернице за даља истраживања.

Цитирана литература

- Бенмамун и др. (2013): E. Benmamoun, S. Montrul, M. Polinsky (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and Challenges for linguistics. In: *Theoretical Linguistics*, 39 (3–4), 129–181. <https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009>.
- Ву, Чанг (2010): Wu, Ming-Hsuan, Chang Tzu-Min (2010). Heritage Language Teaching and Learning through a Macro Approach. *Working Papers in Educational Linguistics* 25, 2, 23–33.
- Европски оквир (2020): Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Јакшић Перовић (у штампи): Јакшић Перовић, Исидора (у штампи). Грешке у употреби презента код завичајних говорника српског језика. *Србистика – синтакса, семантика, стилстика, зборник радова у часопису проф. Милошу Ковачевићу*.

- Јањић (2008): Јањић, Марина (2008). *Савремена настава јоворне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Јањић (2018а): Јањић, Марина (2018а). Темељна методолошка питања наставе српског језика у дијаспори. У: *Српска славистика – колективна монографија, том 2: Књижевност, култура, фолклор, ишћања славистике, радови српске делегације на XVI Међународном конгресу слависта одржаном у Београду 20–27. 8. 2018*. Београд: Савез славистичких друштава Србије, Београд: Чигоја штампа, 123–137.
- Јањић (2018б): Јањић, Марина (2018б). *Методика наставе српског као завичајног језика*. Ниш: Академска српска асоцијација.
- Кареира, Кејган (2018): Carreira, Maria & Kagan, Olga. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. In: *Foreign Language Annals*, 51, 152–168. 10.1111/flan.12331.
- Кареира (2016): Carreira, Maria (2016). Supporting Heritage Language Learners through Macrobased Teaching. In: Fairclough, Marta. et al. (Eds.). *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching*. [edition unavailable]. Georgetown University Press. доступно на: <https://www.perlego.com/book/949653>. (приступљено: 28. 5. 2024).
- Кејган, Дилон (2003): Kagan, Olga, & Dillon, Kathleen (2003). A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. In: *Heritage Language Journal* 1, 1, 76–90. 10.46538/hlj.1.1.5.
- Кејган, Дилон (2009): Kagan, Olga & Dillon, Kathleen (2009). The professional development of teachers of heritage language learners: A matrix. In: Anderson, Michael & Lazaraton, Anne (Eds.). *Bridging context, making connections: Selected Papers from the Fifth International Conference on Language Teacher Education*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 155–175.
- Кејган, Кареира (2015): Kagan, Olga & Carreira, Maria (2015). *Teaching Heritage Languages. Approaches and Strategies*. ACTFL Webinar. January 28.
- Киселев и др. (2020): Kisselev Olesya, Dubinina Irina & Polinsky, Maria (2020). Form-Focused Instruction in the Heritage Language Classroom: Toward Research-Informed Heritage Language Pedagogy. In: *Frontiers in Education*, 1–10. 10.3389/educ.2020.00053.
- Крашен (2011): Krashen, Stephen D. (2011). The Compelling (Not Just Interesting) Input Hypothesis. In: *English Connection (KOTESOL)*, 15, 3: 1.
- Ли, Ким (2007): Lee, Jin & Kim, Hae-Young (2007). Heritage language Learners' Attitudes, Motivations, and Instructional Needs: The Case of Postsecondary Korean Language Learners. In: Kondo-Brown, Kimi & Brown, James Dean (Eds.). *Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials and assessment*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 159–185. 10.4324/9781315087443-7.
- Линч (2003): Lynch, Andrew (2003). The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building. In: *Heritage Language Journal* 1, 1, 26–43.
- Максимовић (2016): Максимовић, Јелена (2016). *Језичко-стилске карактеристике новинске весће и новинског извешћаја* (докторска дисертација). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Мијајловић (2018): Мијајловић, Ана (2018). Екстралингвистички фактори у настави српског језика у иностранству. У: *Годишњак за српски језик*, бр. 16. Ниш: Филозофски факултет, 44–61.
- Монтрал, Боулз (2009): Montrul, Silvina & Bowles, Melissa (2009). Is Grammar Instruction Beneficial for Heritage Language Learners? Dative Case Marking in Spanish. In: *Heritage*

Language Journal 7, 1, 47–73.

- Пипер и др. (2005): П. Пипер, И. Антонић, В. Ружић, С. Танасић, Љ. Поповић, Б. Тошовић (2005). *Синтакса савременога српског језика. Проста реченица*. Београд: Институт за српски језик САНУ – Београдска књига – Матица српска.
- Полински, Кејган (2007): Polinsky, Maria & Kagan, Olga (2007). Heritage languages: In the „wild“ and in the classroom. In: *Language and Linguistics Compass*, 1, 368–395.
- Потовски и др. (2009): Potowski, Kim, Jegerski, Jill & Morgan-Short, Karra (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speaker, *Language Learning* 59, 3, 537–79. 10.1111/j.1467-9922.2009.00517.x.
- Рока, Коломби (2003): Roca, Ana & Colombi, M. Cecilia (Eds.) (2003). *Mi lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Стојановић Фрешет (2023): Стојановић Фрешет, Олга (2023). Читање и писање код говорника српског као завичајног језика: циљеви и дидактичке стратегије. У: Весна Крајишник (ур.). *Српски као страни језик у теорији и пракси: тематски зборник радова V*. Београд: Филолошки факултет, 249–257.
- Танасић (1996): Танасић, Срето (1996). *Презент у савременом српском језику*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Селче Мурсија, Олсхтајн (2000): Celce-Murcia, Marianne & Olshtain, Elite (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. New York, NY: Cambridge University Press.

Isidora Z. Jakšić Perović

TEACHING GRAMMAR IN THE TEACHING SERBIAN AS A HERITAGE LANGUAGE – MACRO APPROACH

Summary

The subject of the paper is a macro approach to the teaching of grammar in the context of teaching Serbian as a heritage language. This approach starts from the students' prior knowledge and uses authentic teaching materials to explain specific grammatical units in the appropriate context. Opposite to it is the micro approach, which implies starting from smaller units and explicitly learning grammar in order to reach more complex and extensive structures. The aim of the paper is to show that the macro approach is more suitable for teaching grammar in the context of heritage language teaching and to illustrate its application using the example of teaching the Present Tense within discourse-based learning. We found that priority should be given to the macro approach because it takes into account the circumstances of acquiring the heritage language and individual characteristics of students; their prior knowledge, preferences and skills are integrated, and grammar teaching takes place in an authentic context adapted to students.

Keywords: teaching methodology, Serbian as a heritage language, macro approach, micro approach, discourse-based teaching, teaching the Present Tense